



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE MENEZES**

**AVALIAÇÃO DO PIBID: FORMAÇÃO E PRÁTICA NO SUBPROJETO LETRAS**  
**LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2019**

ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE MENEZES

AVALIAÇÃO DO PIBID: FORMAÇÃO E PRÁTICA NO SUBPROJETO LETRAS LÍNGUA  
PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (PPGAPP/UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M51a Menezes, Erineuda Ferreira Fernandes de.  
Avaliação do Pibid : Formação e prática no Subprojeto Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Ceará / Erineuda Ferreira Fernandes de Menezes. – 2019.  
154 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Fortaleza, 2019.  
Orientação: Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra.

1. Avaliação em Profundidade. 2. Professor Reflexivo. 3. Pibid Língua Portuguesa. I. Título.

CDD 664

---

ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE MENEZES

AVALIAÇÃO DO PIBID: FORMAÇÃO E PRÁTICA NO SUBPROJETO LETRAS LÍNGUA  
PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Andréa Pinheiro  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra  
Universidade da Integração Nacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

A todos aqueles que, como eu, foram transformados pela Educação!

## AGRADECIMENTOS

Ao DEUS, o Senhor de todas as coisas, que me permitiu continuar e escrever esta dissertação. Mesmo com as dificuldades que se apresentaram, ele me cercou de anjos e me concedeu mais uma vitória em minha caminhada acadêmica.

À minha família: meu amado e querido filho, Job Ferreira, por todo o apoio empreendido, por todo o incentivo para que eu pudesse realizar minhas escritas; a minha maravilhosa mãe, Selma Ferreira, por seu incentivo e orações constantes e a minha querida irmã Cátia que tem me apoiado com suas orações e a sua arte. Como também, aos meus irmãos Edson e Erinalda pela torcida e positividade. Ainda, à querida Ana Sílvia Baquit por seu apoio e orações em minhas dificuldades.

À Universidade Federal do Ceará, por disponibilizar aos seus servidores, processo administrativo para a realização dos seus estudos. Pelo incentivo à formação acadêmica.

À Coordenação do Mestrado em nome do querido Professor Carlos Américo Leite Moreira, por sua compreensão e ajuda em nossas dificuldades e também à querida Karla Maia Vieira da Secretaria, sempre disposta a nos ouvir e ajudar.

A todos os professores do Mestrado Acadêmico em Avaliação de Políticas Públicas que despenderam do seu tempo e compartilharam muito mais do que conhecimentos, em especial, Gil Cardoso, Alba Carvalho, Alcides Gussi, Fernando Pires e Júlio Racchumi.

À minha querida e paciente orientadora, Roselane Bezerra, pela sua simpatia e tranquilidade em nossos encontros, por todo o cuidado na orientação desta dissertação e pelo apoio em todos os momentos. Por causa dela tudo ficou mais leve.

Aos membros da banca, Profas. Ednilza Moreira e Andrea Pinheiro, feliz por tê-la próximas, pela gentil amizade e por aceitarem o convite na participação desta banca. Muito grata pelas orientações recebidas na Qualificação. Ao membro externo, Cadu Bezerra, muito agradecida por contar com sua colaboração e experiência.

Aos amigos antigos do DLV/UFC, que me ofereceram dicas à época do projeto do mestrado, as Professoras Claudete Lima, Mônica Serafim e Ana Célia. Aos colegas do Departamento pela força e apoio: a queridíssima Thaís Campelo amiga fiel sempre disposta a ajudar, a Morgana Sampaio (hoje na FACED) por me enviar seu modelo de projeto, George Soares, “Dona” Raimunda, o bolsista Alex Sousa, a inteligentíssima Vanessa Santiago (hoje no Direito) que me ajudou bastante me enviando modelos e explicando sobre a submissão na Plataforma Brasil.

Aos amigos novos da PROPLAD/UFC, aos Pró-Reitores, Prof. Almir Bittencourt e o Prof. Augusto Albuquerque, pelo apoio em meus estudos. As queridas colegas também pelo apoio, palavras de incentivo e boas energias: Marta Alexandrino, Adênia Guimarães, Luana Sombra, Maitê Rimekká Shirasu (me repassando sua experiência do Doutorado, com dicas de como escrever) a querida e não menos importante Ana Paula Holanda (A Primeira Secretária Executiva da Proplad), grande profissional e boníssimo ser humano, por todas as dicas possíveis e inimagináveis de como otimizar o tempo para as escritas à compra da mesa de estudos e por todo o apoio nas minhas ausências no trabalho.

A todos os colegas do Mestrado: Andrea Remião, Bárbara Braz, Colombo Cirqueira, Cristiane Santos, Fatima Portela, Francisco Anderson, Lidiany Azevedo Luciana Moura, Maria Edneia (Tutti), Mariana Holanda, Marta Gurgel, Renan Citó, Renner Soares e Thaynah Barros, cada um com suas peculiaridades foram importantes para o desenvolvimento e construção de uma nova caminhada acadêmica.

E por fim agradeço imensamente aos participantes da pesquisa de campo, a coordenadora de área do Pibid, Maria Ednilza Oliveira Moreira do DLV, às supervisoras Lenilúcia Bilhar Araújo da Escola Liceu de Messejana e a Profa. Estefânia Soares Menezes de Sousa Almeida da Escola Liceu do Conjunto Ceará e em especial aos seis licenciandos da UFC – bolsistas do Pibid e aos oito alunos das escolas Liceu de Messejana e Liceu do Conj. Ceará. Eles foram fundamentais para a realização deste estudo. Minha gratidão a todos!

“É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.” (Paulo Freire, 1996).

## RESUMO

Tendo em vista que toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade, que representa um conjunto de ações ou omissões do Estado, a “Avaliação” surge para apresentar respostas à sociedade, referente às políticas públicas existentes ou mesmo diagnosticar quais políticas públicas necessitam ser implementadas. Dessa forma, dois movimentos surgem nas décadas de 80/90 no país, o movimento para avaliação de políticas públicas e o movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica. Com a publicação da LDB 9.394/1996, foi recorrente a criação de políticas públicas em torno da formação inicial. Dentre os principais programas do MEC voltados à formação de professores, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o marco legal foi formalizado em 12 /12/2007, por meio da Portaria normativa nº 38, que instituiu o Programa. A UFC participa do programa com vários Subprojetos, dentre os quais, o Subprojeto de Língua Portuguesa, objeto de estudo deste trabalho. Desta feita, tem-se como objetivo geral, com base na Avaliação em Profundidade, utilizando uma abordagem qualitativa e interpretativa na busca dos sentidos e significados, tentar realizá-la, pleiteando avaliar o Pibid/Letras Língua Portuguesa/UFC, também, do ponto de vista dos atores envolvidos, buscando entender como a política chega e se transforma ou faz transformar. A problematização básica que impulsiona o trabalho é: Como programa de formação inicial docente em que medida os sujeitos envolvidos no programa percebem a docência reflexiva? Sobre o método, um Estudo de Caso. As técnicas de coletas se deram a partir de bibliografias, pesquisa documental e de campo com realização de grupos focais e entrevistas em profundidade. Considera-se como resultados que o Pibid surge num contexto nacional de desvalorização dos cursos de licenciaturas, visto que nos últimos 10 anos (2006 a 2016) as matrículas nos referidos cursos estão sempre em defasagem em relação aos bacharelados. Sobre a perspectiva da docência reflexiva tentando compreender como essas relações foram internalizadas pelos sujeitos envolvidos, a pesquisa percebeu que por mais que vivenciem a prática reflexiva, o conhecimento acerca da prática reflexiva não faz parte do lugar. Mas ainda assim, o Subprojeto Língua Portuguesa, transformou vidas no campo profissional, transformou medos em alegria, na alegria de ensinar e receber ensinamentos.

**Palavras-Chave:** Avaliação em Profundidade. Professor Reflexivo. Pibid Língua Portuguesa.

## RESUMEN

En vista de que toda política pública es una forma de regulación o intervención en la sociedad, que representa un conjunto de acciones u omisiones del Estado, la "Evaluación" surge para presentar respuestas a la sociedad, referente a las políticas públicas existentes o incluso diagnosticar qué políticas públicas necesitan ser implementadas. De esa forma dos movimientos surgen en las décadas de 80/90 en el país, el movimiento para evaluación de políticas públicas y el movimiento reformista en la formación inicial. Con la publicación de la LDB 9.394 / 1996, fueron recurrentes la creación de políticas públicas en torno a la formación inicial. En el marco de los principales programas del MEC dirigidos a la formación de profesores, surge el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (Pibid), el marco legal fue formalizado el 12/12/2007, por medio de la ordenanza normativa nº 38, que instituyó el Programa. La UFC participa en el programa con varios sub-proyectos, entre ellos, el Subproyecto portugués, objeto de estudio de este trabajo, esta vez, tiene como objetivo general, sobre la base de la evaluación en profundidad, utilizando un enfoque cualitativo e interpretativo para buscar los sentidos y significados, tratan de hacerlo con el fin de evaluar la Pibid / Letters portugués / UFC, también desde el punto de vista de los actores involucrados. Buscando entender cómo la política llega se transforma o hace transformar. La problematización básica que impulsa el presente trabajo es: ¿Cómo programa de formación inicial docente en qué medida los sujetos involucrados en el programa perciben la docencia reflexiva? Sobre el método utilizado será un Estudio de Caso. Las técnicas de recolección de datos se dieron a partir de bibliografías, investigación documental y investigaciones de campo con la realización de grupos focales y entrevistas en profundidad. Se considera como resultados que el Pibid surge en un contexto nacional de desvalorización de los cursos de licenciaturas, ya que en los últimos 10 años (2006 a 2016) las matrículas en dichos cursos están siempre en desfase en relación a los bachilleratos. En cuanto a la evaluación sobre la perspectiva de la docencia reflexiva tratando de comprender cómo esas relaciones fueron internalizadas por los sujetos involucrados, la investigación percibió que por más que vivencian la práctica reflexiva, la teoría no forma parte del lugar. Pero aún así, el Subproyecto portugués, vidas transformó en el campo profesional, transformó miedos en alegría, en la alegría de enseñar y recibir enseñanzas.

**Palabras-clave:** Evaluación en profundidad. Profesor reflexivo. Pibid Lengua Portuguesa.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Hierarquia da DEB.....	58
Figura 02 – Abrangência territorial do Pibid.....	60
Figura 03 – Dinâmica do Pibid.....	62
Figura 04 – Mapa de equipamentos públicos SER V.....	87
Figura 05 – Mapa do Conj Ceará - Equipamentos públicos.....	88
Figura 06 – Mapa de equipamentos públicos SER VI.....	89
Figura 07 – Mapa de Messejana - Equipamentos públicos.....	90
Gráfico 01 – Crescimento de bolsistas 2009 a 2013.....	37
Gráfico 02 – Bolsas aprovadas editais Pibid 2013 para vigência em 2014.....	37
Gráfico 03 – Bolsas Pibid: diferença entre os anos.....	38
Gráfico 04 – Nota Liceu de Messejana.....	106
Gráfico 05 – Nota Liceu Conj. Ceará.....	106
Gráfico 06 – Notas Matemática e Língua Portuguesa do Liceu de Messejana.....	107
Gráfico 07 – Notas Matemática e Língua Portuguesa do Liceu do Conj. Ceará.....	107
Quadro 01 – Novas abordagens avaliativas.....	28
Quadro 02 – Bolsas Pibid aprovadas de 2013 a 2017.....	38
Quadro 03 – Mudanças nos documentos legais do Pibid.....	45
Quadro 04 – Alterações nos objetivos das Portarias do Pibid.....	46
Quadro 05 – Projeto das IES por programas e por região em 2014.....	60
Quadro 06 – Coordenadores de Subprojetos desde 2011.....	67
Quadro 07 – Concessão de bolsas por Subprojeto.....	71
Quadro 08 – Criminalidade e Violência.....	86
Quadro 09 – Homicídio adolescentes 2015.....	86
Quadro 10 – Equipamentos públicos do Conj. Ceará e Messejana.....	91

Quadro 11 – Dados demográficos e socioeconômicos SER V e SER VI .....	92
Quadro 12 – Dados Ideb 2017 .....	108
Quadro 13 – Exemplo de cálculo do Ideb .....	108

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Bacharelado x Licenciatura - Comparação de números de cursos .....	54
Tabela 02 – Matrículas nos cursos de licenciatura .....	54
Tabela 03 – Indicadores de Gestão – Liceu de Messejana .....	105
Tabela 04 – Indicadores de Gestão – Liceu do Conj. Ceará.....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Comissão de Acompanhamento do Pibid
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPHA	Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência
CEP/UFC	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
CMO	Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COGITE	Colóquio sobre Gêneros e Textos
CGV	Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério
COVIO	Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DLV	Departamento de Letras Vernáculas
EEM	Escola de Ensino Médio
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
FACED	Faculdade de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FORPIBID	Fórum do Pibid
GF	Grupo Focal
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Intituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições públicas em geral
LABVIDA	Laboratórios de Direitos Humanos, Cidadania e Ética.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEV	Laboratório de Estudos da Violência
LOA	Lei Orçamentária Anual

LP	Língua Portuguesa
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
NUPER	Núcleo de Pesquisa e Estudos Regionais
MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
ONGs	Organizações não governamentais.
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.
PARFOR	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica.
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação à Ciência
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PLOA	Projeto de Lei Orçamentária
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGAPP	Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Pública
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SER V	Secretaria Executiva Regional V
SER VI	Secretaria Executiva Regional VI
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO .....	17
2	INTRODUÇÃO .....	19
3	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	23
3.1	Compreendendo as políticas públicas.....	23
3.2	Sobre avaliações de políticas públicas.....	25
4	AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE.....	29
4.1	Pibid: formulação, bases conceituais e coerência interna.....	30
4.1.1	<i>O Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid)</i> .....	33
4.1.2	<i>Histórico dos editais do Pibid</i> .....	34
4.1.3	<i>Princípios pedagógicos e objetivos do Pibid</i> .....	38
4.1.3.1	<i>Professores como profissionais reflexivos</i> .....	40
4.1.4	<i>A trajetória do Pibid nos documentos legais</i> .....	44
4.1.5	<i>Acompanhamento, monitoramento e avaliação do Pibid</i> .....	49
4.2	Contexto de formulação da política e/ou programa.....	51
4.3	Trajетória institucional do Pibid e Espectro temporal e territorial.....	58
4.3.1	<i>O Pibid e a UFC</i> .....	62
4.3.2	<i>O Subprojeto Letras – Língua Portuguesa</i> .....	69
5	PERCEPÇÃO DOS RESPONDENTES NA PESQUISA DE CAMPO.....	73
5.1	Tipologias da pesquisa.....	74
5.2	Grupo focal e Entrevistas em profundidade como técnicas elegidas.....	75
5.3	<i>Lócus da pesquisa e população</i> .....	79
5.4	Instrumentos de coletas de dados.....	79
5.5	Estudo qualitativo com análises no método de interpretação de sentidos....	80
5.6	Exposição da pesquisa de campo.....	82
5.6.1	<i>Grupo focal bolsistas Pibid de Licenciatura</i> .....	83
5.6.2	<i>Grupo focal alunos da Educação Básica</i> .....	103
5.6.3	<i>Entrevistas em profundidade</i> .....	118
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL E ENTREVISTAS.....	142
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO BOLSISTAS.....	144

<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO MENOR.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO RESPONSÁVEL.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE E – FOTOS DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO.....</b>	<b>153</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

*“[...] reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”.* (Paulo Freire, 1996).

Quando se pensa em formação inicial docente na Academia, pensa-se primeiramente no Estágio. No geral, o estágio é a primeira oportunidade que o aluno de licenciatura dispõe para experienciar com fundamentação o mundo docente. A experiência de estágio para a docência é ofertada através dos cursos de Licenciaturas dentro da Universidade e se desenvolve nas escolas de educação básica, estaduais ou municipais, através de duas modalidades: Estágio de observação e Estágio de regência. O primeiro, como o próprio nome diz, é somente de observação, o aluno de licenciatura vai à escola e normalmente observa a prática pedagógica de um professor em sala de aula com base no conhecimento teórico sobre a prática pedagógica; o segundo envolve planejamento de aula para “regê-la”, ministrá-la, sendo observado pelo professor coordenador do estágio e/ou pelo professor titular da classe.

A aproximação com a temática formação inicial surge-me num contexto de inquietação a partir de controvérsias acerca das dificuldades encontradas na realização do estágio pelos discentes em Licenciatura no Departamento de Letras Vernáculas – DLV da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde fui servidora desde 2015.1 a 2018.1, mais especificamente, Secretária Executiva. No departamento, as disciplinas são alocadas a partir de Unidades Curriculares: Unidade de Língua Portuguesa, Unidade de Linguística, Unidade de Língua Portuguesa para fins específicos e a Unidade de Teoria e Prática, que é a unidade responsável pelas atividades de estágios<sup>1</sup>.

No âmbito das licenciaturas, tem-se percebido que o Estágio parece não se inserir necessariamente como a “culminância” do aprendizado teórico, o que deveria ser, visto que a partir dele é que surgem as complexidades com que se confrontam os futuros docentes. Na verdade, percebe-se que, ao cursar algumas disciplinas, o aluno não adquire a verdadeira noção do uso prático da língua, percebe-se ainda, o estágio muito mais como burocracia, como informa a pesquisa de Gurgel (2013), que se dedicou ao tema, para concluir que o estágio é representado em muitos casos mais como cumprimento de aspectos burocráticos do que como espaço para reflexão sobre a prática da docência. Dessa forma, considerando a educação e, mais especificamente uma boa formação inicial docente, essencial para combater

---

<sup>1</sup> Atividades de Estágio: Estágio em Ensino de Leitura, Estágio em Ensino da Língua Portuguesa e Estágio em Ensino da Análise Linguística – Linguagem Oral e Escrita.

a desigualdade na educação brasileira, este trabalho tem como categorias de análise: a formação inicial docente, a docência reflexiva, as políticas públicas e a interdisciplinaridade que permeia o universo de formação.

Nesse sentido, a inquietação sobre o estágio levou-me a buscar a avaliar uma política pública e/ou programa que se relacionasse com a formação inicial docente. Ressalta-se que este trabalho não objetiva avaliar o Estágio, porém, foi o impulsionador para se buscar avaliar um programa que se relacionasse, de certo modo, com o estágio. Dessa forma, optou-se pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

De acordo com a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), o Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as Instituições de Ensino Superior (IES) em seu projeto. Para a Diretoria a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas deve ser orgânica, isto é, participativa, e não, simplesmente de caráter de observação ou mesmo de uma regência destituída de um projeto escolar mais amplo, assim como também não deve se caracterizar apenas pela prática de regência de classe, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial aos licenciandos. (DEB/Capes, 2014).

## 2 INTRODUÇÃO

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (Paulo Freire, 2001).

Tendo em vista que toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade, que representa um conjunto de ações ou omissões do Estado<sup>2</sup>, a Avaliação surge para apresentar respostas à sociedade referente às políticas públicas existentes ou mesmo diagnosticar quais políticas públicas necessitam ser implementadas.

No Brasil às avaliações iniciam no final da década de 80, especialmente àquelas avaliações, reguladas pelo governo a fim de avaliar às suas políticas públicas, as quais com efeitos já esperados, não permitindo espaços para críticas e desconsiderando os efeitos não previstos como “não conformidades” a serem superadas. Quando na verdade, é justamente nesses “efeitos não previstos” que o avaliador deve devotar um olhar mais apurado à questão. Também no final da década de 80, em países como Estados Unidos e Canadá, surgem os movimentos reformistas na formação inicial de professores, que no Brasil vêm se consolidar com a criação da Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) busca consolidar a Política Nacional de Formação de Professores, estabelecida pelo Decreto 6755/2009, revogado pelo Decreto 8.752/2016, que preconiza um regime colaborativo entre União, estados e municípios, para a obtenção estratégica de um plano de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas escolas públicas. Dentre outros, os principais programas do MEC voltados à formação de professores para a educação básica, são: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (Parfor) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), este último a partir do Subprojeto de Letras Línguas Portuguesa, será objeto de estudo deste trabalho.

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação, surge como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O marco legal de formalização do programa ocorre em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria normativa nº 38, publicada no DOU em 13/12/2007 que o instituiu. Apesar de ter sido instituído em 2007, somente em 2009 sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), passa a ser expandido. Ele consiste na concessão de bolsas a

---

<sup>2</sup> Como concebe Silva (2008).

alunos de licenciatura participantes do programa através dos projetos que o constituem no âmbito das diversas áreas do ensino. Estes por sua vez são desenvolvidos por IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Na Capes, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB é a diretoria responsável pelos programas de formação para educação desse nível. A DEB/Capes (2014, p. 65) ressalta: “O Pibid, fundamentado em princípios pedagógicos claros e contemporâneos, possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica”. Nesse sentido, comenta ainda que se pretende alcançar com o Pibid uma nova cultura educacional articulando teoria e prática onde o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação, como se vê em DEB/Capes (2014, p. 66):

[...], o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado **pela ação-reflexão-ação** (SCHÖN, D., NUNES, L. 2006; 2000; PIMENTA, S., 1999). (Grifo nosso)

Tendo em vista que os documentos legais do Programa, fundamentam suas propostas, dentre outros autores, em Donald Schön, que acredita que a docência deve ser reflexiva, pautando-se na “ação-reflexão-ação”, assim, diante do exposto, eis a problematização básica que impulsiona o presente trabalho: Como programa de formação inicial, em que medida os sujeitos envolvidos no programa percebem a docência reflexiva<sup>3</sup>? E ainda, quais transformações ocorreram para os licenciados da UFC (pibidianos) e alunos das escolas de educação básica envolvidos no Subprojeto Língua Portuguesa, a partir da inserção do Pibid?

O presente trabalho tem como objetivo geral: Avaliar o Pibid no âmbito do Subprojeto Letras Língua Portuguesa/UFC do ponto de vista dos atores envolvidos, sejam os da escola ( professores/supervisores e alunos) sejam os da UFC (Coordenador de área e discentes bolsistas do Pibid). Como objetivos específicos:

a) identificar a percepção dos alunos bolsistas no que se refere à docência reflexiva sobre as contribuições para sua formação inicial;

---

<sup>3</sup> Donald Schön (2006) propõe uma nova epistemologia da prática, a qual se embasa nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação e denomina esse indivíduo de Profissional Reflexivo. O autor enfatiza a aprendizagem através do fazer e das reflexões que faz de suas ações.

b) identificar quais transformações ocorreram com os alunos das escolas de educação básica e com os alunos participantes do Subprojeto a partir da inserção do Pibid

c) verificar a relevância do Subprojeto no curso de Letras Língua Portuguesa/UFC e nas escolas de educação básica.

Na formação inicial de licenciandos a prática não deve se prescrever apenas como a culminância da teoria, pois se relaciona com todas as pluralidades possíveis e coloca o docente em situações, por vezes, complexas devido à inter-relação com outros atores. Dessa forma, a orientação para a formação inicial, deve ser de tornar os sujeitos reflexivos em que o pensamento crítico prevaleça e os coloque em ação.

Sendo nesse sentido, a proposição desta abordagem sobre avaliação da formação inicial docente, de pesquisar a realidade vivenciada por aqueles que estão na “ponta”, que são a “base” onde deveras as políticas se realizam, se configura como relevante, haja vista o esforço de contribuição para o estudo de uma temática de reconhecida importância, que demanda a produção de saberes capazes de instigar a sociedade, especialmente a acadêmica, no envolvimento de projetos para a melhoria da qualidade no ensino.

Para tanto, na busca da obtenção dos objetivos propostos, este trabalho está estruturado da seguinte forma: Uma “apresentação” inicial que explica como e o porque da avaliação do Pibid no Subprojeto Letras Língua Portuguesa. O “primeiro capítulo”, esta Introdução, que traz uma panorâmica de todo o trabalho. O “segundo capítulo”, que versa sobre políticas públicas e sobre avaliação de políticas públicas, busca a compreensão sobre ambas, com pequeno levantamento de como surgiram no Brasil. O “terceiro capítulo” discorre sobre a Avaliação em Profundidade, postulada por Léa Rodrigues, docente da UFC. O capítulo se estende tentado abarcar os quatros eixos fundamentados pela autora, como caminho a percorrer para a busca dessa avaliação, os quais são: Análise de conteúdo do programa com atenção a três aspectos: formulação, bases conceituais e coerência interna; Análise de contexto da formulação da política; Trajetória institucional de um programa e Espectro temporal e territorial, ressaltando que como informa Gussi e Oliveira (2016, p. 94) que a avaliação em profundidade de políticas públicas: “não obedece a modelos *a priori*, mas sim constitui uma construção processual do avaliador-pesquisador, que faz suas escolhas metodológicas ao longo do processo avaliativo”. O quarto capítulo, localiza a metodologia do trabalho e destaca a percepção dos participantes da pesquisa de campo realizada: três grupos focais e oito entrevistas em profundidade. Nesse capítulo, em especial, ocorre triangulação das informações obtidas a partir das técnicas elegidas: Grupo Focal e Entrevistas em

Profundidade, assim como, também, por referenciais teóricos. O quinto capítulo, as Considerações finais, onde, embasado no desenvolvimento do trabalho, resulta a análise de todo o estudo bibliográfico e das percepções dos sujeitos envolvidos no Subprojeto do Pibid, Letras Língua Portuguesa. Após as Considerações Finais, os Apêndices e os Anexos do estudo.

Salienta-se que este trabalho foi submetido à Plataforma Brasil<sup>4</sup> e aprovado sob o Parecer nº. 3.119.157 (Anexo A) pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará - CEP/UFC/PROPESQ, e obedece aos preceitos éticos, pautados nas Resoluções 466/12 e Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

---

<sup>4</sup> A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP. Fonte: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

### 3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

“Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas “propostas” e na avaliação posterior para ver se o “pacote” foi realmente assumido e seguido”. (Paulo Freire, 2001).

Neste capítulo, não se tem a pretensão de realizar um histórico sobre políticas públicas e tipos de avaliações existentes nesse âmbito, mas destacar de forma mais geral e breve, o que é uma política pública e os tipos de avaliações que serão abordadas nesse estudo.

#### 3.1 Compreendendo as políticas públicas

O que são políticas públicas?<sup>5</sup> De acordo com Celina Souza (2006, p. 24), socióloga, que fez uma revisão de publicações sobre o tema para “tentar minimizar a lacuna da literatura sobre políticas públicas ainda escassa de tradução para a língua portuguesa, informa: “Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. A autora coloca o posicionamento de alguns autores da área:

1. Mead (1995): a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas;
2. Lynn (1980): como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos;
3. Peters (1986): segue no mesmo entendimento de Lynn, política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.
4. Dye (1984): sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer.
5. Laswell (1936/1958): Para o autor, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (A definição de Laswell é a mais conhecida, segunda a autora)

Ainda em Souza (2006, p. 22) pergunta-se como e por que surgiu a área de políticas públicas? Ela comenta ser importante para entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento, para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas e pontua:

---

<sup>5</sup> Salienta-se que na seção 2.1, utiliza-se partes do artigo da autora elaborado no decorrer do Mestrado na Disciplina: Estado e Políticas Públicas no Brasil-EPPB da Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho como construção para efetivação desta dissertação e publicado na seguinte fonte:  
<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo3/percepcoessobreoestadobrasileiroentendendoanaturezadostadonumaperspectivacontemporanea.pdf>

A política pública enquanto área de conhecimento disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos.

No entanto, Souza (2006) argumenta que definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, no âmbito dos governos. Para a autora, mesmo com várias abordagens as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema. Dessa forma, importa considerar as perspectivas diversas das instituições e dos indivíduos em suas interações e ideologias.

Souza (2006, p. 22) assinala ainda, que do ponto de vista teórico-conceitual, “a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos”. Dessa forma a autora entende que formular uma teoria geral da política pública, equivale a fazer uma síntese também das teorias construídas em outras áreas como a sociologia, a ciência política e a economia.

Silva (2008, p. 20) compreende toda política pública como uma forma de regular e intervir na sociedade norteada por jogos de interesses, como se vê:

[...] considero que toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade. Trata-se de um processo que articula diferentes sujeitos, que apresentam interesses e expectativas diversas. Representa um conjunto de ações ou omissões do Estado, decorrentes de decisões e não decisões, constituída por jogos de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômicos, político social e cultural de uma sociedade historicamente determinada.

Comenta ainda, Silva (2008), que toda política pública funciona como um mecanismo de mudança social que tem contradições, todavia, com orientação para pôr em execução o bem-estar de movimentos sociais, especialmente dos indivíduos mais carentes e necessitados, entende que a política pública deve ser também um mecanismo de distribuição de renda e de equidade social.

Nesse sentido, referente às políticas sociais num contexto da realidade brasileira, recorre-se a Tavares (2001 p. 172) que comenta em seu estudo sobre as políticas sociais, no

âmbito do ajuste brasileiro<sup>6</sup>: “As mudanças provocadas pelo ajuste podem ser conjunturais e estruturais. Suas possibilidades de reversão são inversamente proporcionais à sua capacidade ou poder de destruição”.

Tavares (2001, p. 172) sinaliza em seu estudo o impacto do ajuste sobre a política social no Brasil que entra como país retardatário, nas políticas de ajuste neoliberal, porém assume rapidamente a agenda de “medidas corretivas” do ajuste imposto pelo Consenso de Washington<sup>7</sup> e começa a integrar “[...] as já conhecidas políticas ortodoxas no campo econômico com propostas ditas de ‘reforma do Estado’, aliadas a programas de ‘alívio’ para a pobreza, [...]”.

Tavares (2001, p. 176) coloca que com o ajuste agravou-se as situações sociais de exclusão, desigualdade e pobreza, e ainda, as demandas sociais existentes são incompatíveis com as restrições impostas pelo ajuste às Políticas Sociais. E, ao contrário, há na gestão do econômico uma altíssima concentração do poder: “[...] vive-se hoje, no Brasil, uma crescente fragmentação da gestão do social – acorde com a pulverização daqueles que hoje demandam os serviços sociais, crescentemente destituídos de voz e poder de decisão sobre o seu destino”.

Explicitado sobre as políticas públicas, passa-se agora, na seção seguinte, a se discorrer um pouco sobre avaliação de políticas públicas.

### 3.2 Sobre avaliação de políticas públicas

Avaliação de políticas públicas é um campo recente dentro da academia e, de acordo com Paula (2001, *apud* RODRIGUES 2008), surge em particular nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, onde as avaliações estão sempre em crescimento. As ações de avaliação

---

<sup>6</sup> “Ajuste brasileiro”: Políticas de ajuste do Estado brasileiro ao capitalismo financeirizado, que de acordo com Paulani (2012 *apud* Menezes 2017, p. 02): posiciona o ajuste brasileiro no começo de 1990 e diz: “O Estado brasileiro, pelas mãos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e depois Fernando Henrique Cardoso (FHC), abraça conscientemente os dogmas neoliberais e começa a tomar as providências para alterar essa situação e possibilitar o ingresso ativo do país na era da financeirização”. Fonte:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo3/percepcoessobreoestadobrasileiroentendendoanaturezadostadonumaperspectivacontemporanea.pdf>

<sup>7</sup> Consenso de Washington: “[...] uma espécie de consenso sobre a natureza da crise latino-americana e sobre as reformas que são necessárias para superá-la. [...] Esta abordagem dominante em Washington exerce poderosa influência sobre os governos e as elites da América Latina. De acordo com a abordagem de Washington as causas da crise latino-americana são basicamente duas: a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público. [...] A médio prazo ou estruturalmente a receita é adotar uma estratégia de crescimento *market oriented* ou seja, uma estratégia baseada na redução do tamanho do Estado, na liberalização do comércio internacional e na promoção das exportações”.

Fonte: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América latina: consenso de Washington ou crise fiscal? Pesquisa e Planejamento Econômico, abril 1991: p. 3-23.

têm início na esfera governamental, utilizando metodologias de avaliação para aprovação de programas e políticas sociais, como ocorreu na década de 90 na França, com crescente efetivação nas esferas do governo e também nas produções científicas.

No Brasil, segundo Rodrigues (2008, p. 08), as avaliações iniciam por volta do final da década de 80 e início da década de 90, e se destacam nas administrações públicas em toda a América Latina, no “contexto da reforma do Estado e direcionada a uma agenda neoliberal”. Mas, ainda ocorre com pouca literatura a respeito, poucas produções acerca do assunto.

A autora ressalta que, o que alavancou as avaliações de políticas públicas nesse período no Brasil foram às exigências dos bancos financeiros internacionais como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que passaram a exigir sistemas de monitoramento de avaliação nos projetos financiados por eles.

Pelo que dispõem as abordagens de avaliação, que surgem nesse contexto, são abordagens gerencialistas (medir, acompanhar e “avaliar”), que, em função do caráter político da reforma de “modernização,” são conduzidas pelas propostas neoliberais.

Nesse sentido Stephanou (2005, *apud* RODRIGUES 2008, p. 09) fazendo uma análise sobre o *modus operandi* de avaliação dos referidos bancos comenta:

[...] ao apresentar uma análise das estratégias de avaliação do BID e do BIRD, mostra que estas seguem os padrões tradicionais de avaliação. No entanto, sustentadas por concepções e modelos positivistas [+], reduzem o conhecimento à análise de dados coletados em formatos estandardizados, abordagens lineares, testes de hipóteses pela mensuração do objeto de estudo e, portanto, uma limitação da avaliação à percepção dos resultados frente aos objetivos formulados (eficácia), relação metas-resultados, relação custos-benefícios (eficiência) e avaliação de impactos (efetividade em relação ao proposto/previsto).

Segundo Rodrigues (2008), nesse tipo de avaliação, há pouco espaço para crítica, e, ainda os efeitos se direcionam para efeitos esperados, desconsiderando os efeitos não previstos, que são “gargalos”, entraves a serem superados. Nesse mesmo sentido, Gussi e Oliveira (2016, p. 87), comentam:

A essa agenda política circunscreve-se um modelo de avaliação de programas, projetos e políticas, sobretudo governamentais, baseados em critérios pré-definidos de eficiência, eficácia e efetividade dos mesmos. Quase sempre reduzidas à dimensão econômica, essas avaliações têm por intuito demonstrar o sucesso ou fracasso das políticas a partir da construção de indicadores, notadamente estatísticos, que revelam a otimização da relação custo-benefício, previamente calculada, em relação ao investimento realizado na execução de programas, projetos e políticas.

Conforme colocado, às avaliações positivistas não deixam espaço para se compreender os contextos sociais, culturais e políticos da política, tampouco daqueles que a

vivenciam, e que são os sujeitos que protagonizam as políticas públicas. Gussi (2012, p. 13) muito bem pontua, informando que as avaliações funcionais e positivistas desconsideram os sujeitos sociais: “[...], desconsiderando os sujeitos sociais, envolvidos nas políticas, bem como os contextos sócio-políticos e culturais nacionais, regionais e locais onde essas políticas realizam-se, e as contradições neles inerentes.”

Gussi (2012, p. 20) em seu estudo propõe uma avaliação em profundidade, sob uma perspectiva antropológica dentro de uma metodologia de “descrição densa”, a partir do esforço etnográfico: “tal esforço etnográfico, deve levar à compreensão dos padrões de intervenção do Estado e à proposição de mudanças das políticas a partir da compreensão das mesmas, sob diferentes pontos-de-vista”.

Uma avaliação positivista é contrária a uma avaliação que busque sentidos sociais, que busque significados e que possa desenvolver os sujeitos para um contexto crítico de sua realidade, assim sendo, esse estudo também concorda com Sobrinho (2008, p. 193) que postula sobre uma “Avaliação Educativa” e informa como ela deve ser: “deve ser uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação de cidadãos, aprofundamento dos valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade”.

A avaliação educativa para Sobrinho (2008, p.193-194) deve produzir sentidos, ser polissêmica, aberta a construção de uma sociedade democrática:

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano. Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática.

Percebe-se, então, que a avaliação deve permear um universo holístico, com sentidos políticos, culturais e éticos; com aprofundamento em valores da democracia e da vida social dos sujeitos e das instituições, buscando a elevação destes e da sociedade.

Voltando a Rodrigues (2008) que pontua, também em seu estudo, como se deu a sedimentação de produções científicas na área de avaliação, cita alguns autores que iniciam uma abordagem mais ampla da avaliação. Desse modo, apresenta-se o Quadro 01, na página seguinte:

Quadro 01 – Novas abordagens avaliativas

NOVAS ABORDAGENS AVALIATIVAS	AUTOR	ANO
Análise de contexto: social, econômico, político, cultural. Análise organizacional: estrutura de funcionamento, dinâmica, relações de poder, interesses e valores que permeiam as instituições envolvidas na elaboração.	Shadish <i>et al</i>	1991
	Belloni <i>et al</i>	2003
Avaliação como um “empreendimento eclético”, perspectivas e métodos diversos; estudos prospectivos e retrospectivos; métodos quantitativos e qualitativos; desenvolvimento da interdisciplinaridade, a credibilidade (como condição do conhecimento e da objetividade) e o fortalecimento das instituições.	Chelimsky	1997
O conhecimento produzido pelo <b>Método Interpretativo</b> tem múltiplas dimensões, é construído a partir de diferentes tipos de informações. Analítico, busca a integração das diferentes dimensões contempladas, permitindo uma melhor apreensão do programa como um todo.	Yanow	2003, 2004
A natureza múltipla dos modelos experienciais expõe os elementos de integração e de articulação com a ação.	Lejano	2006
Integração de dados com a triangulação, de forma que possam ser sobrepostos e evidencie pontos comuns sobre o fenômeno. Mais possibilidades de ação, pois permite reflexões e modificações continuadas e uma compreensão muito mais ampla da dinâmica da política em processo.	Lejano	2006
	Mark, Henry e Julnes	2000
Abordagem interpretativa: os significados das políticas são comunicados e percebidos por diferentes audiências; sobre os diferentes tipos de conhecimento que orientam organizações na sua prática.	Yanow	2004
Abordagem interpretativa sobre o caráter dialógico da avaliação, entendida esta sob uma perspectiva relacional.	Greene	2001
Abordagem interpretativa com espaços necessários de participação	Mark e Shotland	2003

Fonte: Elaboração própria

Para a autora, diante das novas maneiras de buscar a avaliação, “evidentemente, remete à ordem dos valores e coloca as análises qualitativas, a antropologia em especial, em posição privilegiada”.

Dessa forma, como contraponto as avaliações positivistas, considerando a “descrição densa”, o método interpretativo, postulado por Rodrigues (2008, 2011), o capítulo seguinte abordará sobre a Avaliação em Profundidade, tentando realizá-la como análise do Programa Pibid e o Subprojeto em Língua Portuguesa com abordagens qualitativas e quantitativas.

## 4 AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

(Paulo Freire, 1996).

A avaliação em profundidade postulada por Rodrigues (2008, p.11) parte do pressuposto de abarcar o contexto social, econômico, político e cultural e ainda, análises institucionais, relações de poder, interesses e valores que permeiam o processo de formulação da política. Comenta que essa proposta implica em considerá-la como: “[...] extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa”. Em seu trabalho conclui que para realizar esse tipo de avaliação deve-se dar conta de quatro dimensões analíticas, a saber, Rodrigues (2008, p.11 - 12):

**1. Análise de conteúdo do programa com atenção a três aspectos:** **formulação:** objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação; **bases conceituais:** paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam, bem como os conceitos e noções centrais que sustentam essas políticas; **coerência interna:** não-contradição entre as bases conceituais que informam o programa, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação. Esses três aspectos dizem respeito à análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros.

**2. Análise de contexto da formulação da política:** Levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional, internacional e transnacional. Apreensão do modelo político, econômico e social que sustentou a política à época de sua formulação. Levantamento de outras políticas e programas correlacionados à política em foco. Atenção ao marco legal que ampara a política, articulando-o ao contexto referido nos itens anteriores.

**3. Trajetória institucional de um programa:** Esta dimensão analítica pretender dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais. Desta perspectiva, um programa gestado na esfera federal, para ser avaliado, necessita a reconstituição de sua trajetória, percebendo o pesquisador as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica conforme vai adentrando espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, descendo nas hierarquias institucionais até chegar à base, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política. Para a apreensão da trajetória institucional é fundamental a realização de pesquisa de campo com a realização de entrevistas com diferentes agentes e representantes de instituições envolvidas na formulação e implementação de uma mesma política. Ao recompor esta trajetória, é importante que se atente para os aspectos culturais inerentes a esses espaços institucionais e organizacionais.

**4. Espectro temporal e territorial:** Por meio desta dimensão analítica, procura-se apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades

locais e sua historicidade. A apreensão dessa configuração coloca algumas questões em destaque: i) as possibilidades de articular, na avaliação, as perspectivas e objetivos de propostas generalizantes às particularidades locais; ii) as possibilidades de implementação de políticas, de forma localizada, que levem em conta seu percurso temporal e territorial. (Grifo nosso).

Em Rodrigues (2011) buscando complementar e sanear possíveis arestas à proposta, a partir de três anos de pesquisa no Núcleo Multidisciplinar de Avaliação de Políticas Públicas da UFC, e a partir também de dissertações defendidas no âmbito do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da UFC, mostraram que: “[...] a colocação em prática desses princípios necessitava de uma reflexão mais acurada e de orientações metodológicas mais claras para que o pesquisador/avaliador dispusesse de mais elementos para se decidir quanto ao escopo/amplitude de sua pesquisa, [...]”. Nesse sentido, em umas de suas explanações, Rodrigues (2011, p. 57 ) informa: “Ao propor que a avaliação seja ampla, detalhada e densa, a referência fundamental é ao principal pressuposto das abordagens interpretativas, seguindo as proposições geertzianas [...], o da busca de significados, no caso os significados da política para os que as formulam, executam ou vivenciam”.

Dessa forma, este trabalho se propõe avaliar dentro dos pressupostos geertzianos, em que propõe a autora, tentando abarcar e ampliar as mais diversas informações do Programa e do Subprojeto. Assim, caminhar alguns passos na busca da avaliação em profundidade. As dimensões analíticas são de grande envergadura e, percebe-se que para abarcá-las em profundidade, demandam maior disponibilização de tempo do pesquisador e recursos, como informa Rodrigues (2011, p. 59) na análise dessas dimensões:

[...] tal tarefa demanda tempo, recursos e pessoas capacitadas a realizarem um levantamento de dados quantitativos e qualitativos a contento, bem como o tratamento consistente desses dados. Ou seja, dificilmente um estudante/pesquisador de mestrado ou doutorado conseguirá sozinho realizar tal tarefa. O que não quer dizer que seja um empreendimento impossível, [...]

Todavia, não por isso, deixar-se-á de intentar no maior aprofundamento possível, no esforço como pesquisadora, buscando entender como o programa está modificando a vida das pessoas nos seus contextos, como a política chega e como ela se transforma (ressignificação).

#### **4.1 Pibid: formulação, bases conceituais e coerência interna.**

Para melhor compreensão de como se iniciaram os movimentos acerca da melhoria educacional, no sentido da formação inicial docente, fez-se pequeno apanhado

histórico, rumo a esses movimentos que podem ser inclusos nas bases conceituais, como paradigmas orientadores.

Com o movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica, ocorrido no final dos anos 1980, nos Estados Unidos e Canadá, que objetivava a reinvidicação de *status* profissional para os profissionais da educação, imbuído na proposição da existência de uma base de conhecimentos (*knowledge base*) para o ensino, muitos estudiosos e pesquisadores, como Tardif, Gauthier e Shulman, se debruçaram à época (1980) na sistematização desses saberes. (ALMEIDA & BIAJONE, 2007)<sup>8</sup>. De acordo com os autores, o pesquisador do programa *knowledge base*, Lee Shulman (1986), tem sido referência para as reformas educativas, não somente norte-americanas, mas também estrangeiras, dada a influência de seus trabalhos nas pesquisas e nas políticas de outros países. Essas reformas influenciaram posteriormente países europeus e estenderam-se também à América Latina. No Brasil, com a crescente busca pela qualidade na Educação, nos últimos 23 anos, considerando a publicação da LDB 9.394/1996, têm sido recorrente a criação de políticas públicas em torno da formação inicial e continuada para os professores da educação básica.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, iniciado em 2009 pelo MEC e advindo do Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE de 2007, tem desenvolvido ações para fortalecer a formação dos professores da educação básica e consolidar a Política Nacional de Formação de Professores, estabelecida pelo Decreto 6755/2009, revogado pelo Decreto 8.752/2016, que preconiza um regime colaborativo entre União, estados e municípios, para a obtenção estratégica de um plano de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas escolas públicas.

Com efeito, em Brasil (2016 p. 1-2), nos Princípios para a Política de Formação de Profissionais, observa-se no artigo III: “a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;” e ainda no artigo IV: “a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;”.

---

<sup>8</sup> Os autores buscam em seu trabalho, apresentar as concepções e tipologias sobre os saberes da docência na perspectiva de três autores: Gauthier, Tardif e Shulman, com a intenção de colocar em evidência as contribuições dessas pesquisas para a formação inicial de professores.

De acordo com os autores, nos ensaios do **Tardif (2002)**, observa-se uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência.

Para **Gauthier (1998)**, o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Ao admitir que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propõe um ofício feito de saberes.

**Shulman (1986)** distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular).

De acordo com dados obtidos no sítio do MEC (2016), a formação inicial compreende três situações: primeira licenciatura (professores sem formação superior); segunda licenciatura (professores formados, que lecionam em área diferente da sua formação); e bacharéis sem licenciatura (professores que necessitam de habilitações para o exercício do magistério). A carga horária referente aos de primeira licenciatura possuem 2.800 horas com mais 400 horas de estágio supervisionado, aos de segunda, na mesma área de atuação 800 horas, nos cursos fora da área de atuação, 1.200 horas.

Com a promulgação da Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação - PNE que preconizam diretrizes a se realizarem no período de 10 anos a partir de sua publicação, e em algumas de suas diretrizes (IV, VIII e IX), vê-se o reforço a proposições de melhoria da qualidade da educação, BRASIL (2014, p.01): “[...] melhoria da qualidade da educação; [...] proporção do PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; [...]”. Como comentado anteriormente, no terceiro parágrafo desta seção, foi a partir da promulgação da LDB, que foi salientada a importância da formação dos professores, foi o dispositivo inicial para a geração de políticas públicas para esse fim. Como se vê no Título VI, Dos Profissionais da Educação, em BRASIL (1996, p. 20):

Art. 61. [...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, [...], terá como fundamentos:

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

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

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

De acordo com o sítio da Capes (2014) a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação:

a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

b) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

Discorrendo sobre a matriz educacional onde se inserem os programas e a qualidade destes, a Capes (2014, n. p) comenta:

O conjunto dos programas insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica.

Os programas mantêm um eixo comum que é a formação de qualidade, em um processo intencional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente.

Nesse sentido, podem-se elencar os principais programas e ações estratégicas do MEC voltados à formação de professores para a educação básica, os quais são: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (Parfor); **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**; Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Programa Novos Talentos; Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Portal do professor. Dentre os principais programas de formação inicial docente este estudo se deterá no Pibid.

#### ***4.1.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)***

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação, surge como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. De acordo com o sítio da Capes (2014) o programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Para a Capes (2014), os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

De acordo com o MEC a intenção do programa era unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental, e, física, química, biologia e matemática para o ensino médio.

Segundo o Relatório de Gestão da DEB/Capes (2014) a ideia para lançar o Pibid ocorre por parte do presidente da Capes, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, que também foi o responsável pelo lançamento na década de 90 do Programa Institucional de Iniciação à Ciência (Pibic). A ideia foi acolhida pelo ministro da Educação da época, Prof. Dr. Fernando Haddad, dessa forma o Pibic foi inspiração para a elaboração do primeiro edital do Pibid, com o foco na docência.

O marco legal foi formalizado em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria normativa nº 38 publicada no DOU em 13/12/2007 que instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Segundo o Relatório da DEB/Capes (2014) no primeiro edital do lançamento do Pibid, em 2007 as disciplinas prioritárias eram das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. Todavia, a partir de 2009 com obtenção de resultados positivos e aumento da demanda passou também a atender toda a educação básica e ainda a educação de educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas<sup>9</sup>.

Com o intuito de colaborar com o projeto de formação de professores, o MEC delegou a Capes, nesse mesmo Decreto 6755/2009, a responsabilidade de coordenar e estruturar um sistema nacional de formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino, além de fomentar a formação inicial e continuada de professores, entre outras atribuições. Essa alteração para a Capes ficou conhecida no cenário brasileiro, como a “Nova Capes”.

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 52), a atuação da Capes proporciona a fomentação de projetos pedagógicos, como se vê:

[...] fomentação de projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes.

Na compreensão de Dourado (2008), a atuação da “Nova Capes” é uma forma de articular a educação básica e o ensino superior e ampliar as ações de formulação de política de formação de professores. Trata-se de um modo de regular e regulamentar a formação dos professores.

#### **4.1.2 Histórico dos editais do Pibid**

A partir do site da Capes é possível acessar todos os editais do programa, os quais lista-se abaixo:

- a) Edital MEC/Capes/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- b) Edital Capes nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;

---

<sup>9</sup> Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. Fonte: DEB/Capes.

- c) Edital Capes nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- d) Edital Conjunto nº 2/2010 Capes/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
- e) Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral – IPES;
- f) Edital nº 11/2012 Capes, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição;
- g) Edital nº 61/2013 Capes, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- h) Edital nº 66/2013 Capes, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade;
- i) <sup>10</sup>Edital Nº 7/2018 Capes, de 01 de março de 2018: para instituições de nível superior, públicas e privadas.

O primeiro edital foi lançado em 2007 pelo MEC, porém , o programa só começou a ser implementado de fato em 2009, quando o MEC delega à Capes a responsabilidade para subsidiar o programa. Os primeiros editais eram direcionados às instituições federais, a partir de 2010 começa a abrir para a participação das demais instituições públicas: públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Somente em 2013 a partir do edital 61/2013 é que o Pibid passou a integrar as instituições privadas, com a ressalva de atenderem alunos do Prouni.

Observa-se que até a abertura de um novo edital em 2018, o edital que prevalecia era o de nº. 61 de 02 de agosto de 2013. Desta forma, ocorreram alterações consideráveis. Dentre as principais alterações observou-se que no edital anterior, a começar pelas “*finalidades do edital*”: “*O público-alvo do Pibid são **discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)***”. No anterior não havia a especificação para que os alunos estivessem na primeira metade do curso e as IES privadas só poderiam participar se tivessem alunos regularmente matriculados no Prouni, com quantidade de alunos suficientes para a demanda do projeto. Na regra atual, caso não haja alunos suficientes: “*Havendo cotas remanescentes, estas poderão ser utilizadas*

---

<sup>10</sup> O Edital nº 7/2018 Capes, de 01 de março de 2018 faz parte das Portarias 45, de 12/03/2018 (revogada os anexos) e da portaria 175, de 07/08/2018, os quais não são materiais pertinentes ao recorte de tempo desse estudo, 2005 a 2018.1, dessa forma, consta neste trabalho somente a título de atualização do dados, dessa forma, não ocorre um aprofundamento maior do referido edital.

*por discentes não integrantes do Prouni*". A modalidade no anterior era somente presencial, no atual, aceitam o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Outro requisito que surgiu que não existia no edital anterior: Acordo de Cooperação Técnica: "*O Pibid será realizado em regime de colaboração, a ser efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a Capes, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)*". Alterações ainda, nas exigências de experiências para os coordenadores institucionais e de área, para coordenador institucional, antes exigiam título de doutor, no atual, caso não haja com título de doutor, aceitam com título de mestre. Para o coordenador de área continua igual, o título mínimo deve ser o de mestre. Porém, muitas comprovações devem ser feita na experiência dos coordenadores. Nos cursos de licenciatura elegíveis para projetos foi introduzido o curso de informática, que antes não havia. Outra novidade também são os bolsistas voluntários nas modalidades de bolsa (Coordenação Institucional, Coordenação de área e Bolsistas de Licenciatura) que a Capes considera como contrapartida das IES.

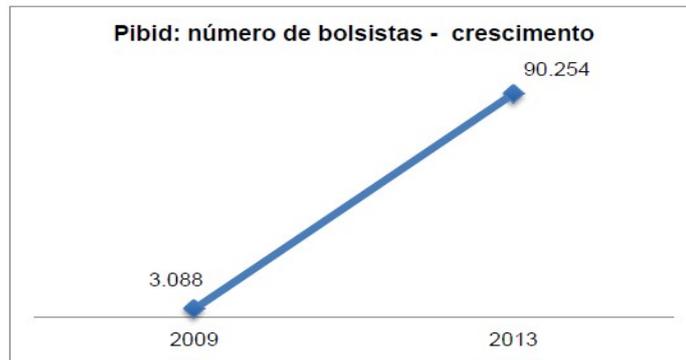
Os editais geram muitas bolsas, o resultado do quantitativo desses atendimentos, é informado nos Relatórios de Gestão da DEB/Capes que é responsável pelos programas de formação e ainda, nos relatórios gerais de gestão da Capes. No relatório de gestão de 2009 a 2014, a DEB informa que de 2009 a 2013 houve um crescimento de bolsistas, de 3.088 bolsistas para 90.254 conforme o Gráfico 01 e em 2014, nesse mesmo relatório informa que foram aprovadas 87.060 bolsas, conforme o Gráfico 02.

Para os anos vindouros os quantitativos de bolsas somente foram encontrados nos relatórios de gestão de exercícios da Capes, dessa forma no relatório de 2015, contempla 81.993 bolsas aos participantes; no relatório do exercício de 2016<sup>11</sup> pontuam uma média de 73.300 bolsas; no relatório do exercício de 2017, é informado que 72.720 bolsas foram destinadas para projetos de iniciação à docência, informam ainda que essas bolsas, como se vê em Capes (2017. p.15): "[...] visaram à aproximação entre 279 instituições formadoras e 5.578 escolas de educação básica. Os projetos contemplaram 36 áreas de licenciatura e estiveram distribuídos em todas as unidades federativas". Relativo ao exercício de 2018 não foi encontrado relatório, nem notícias a respeito das bolsas do Pibid.

---

<sup>11</sup>O site da Capes noticiou, que em 2016 o número de **bolsas ativas** do Pibid alcançou o total de 72.057 – 58.055 para alunos de licenciatura, 9.019 para professores da educação básica e 4.983 para professores dos cursos de licenciatura.

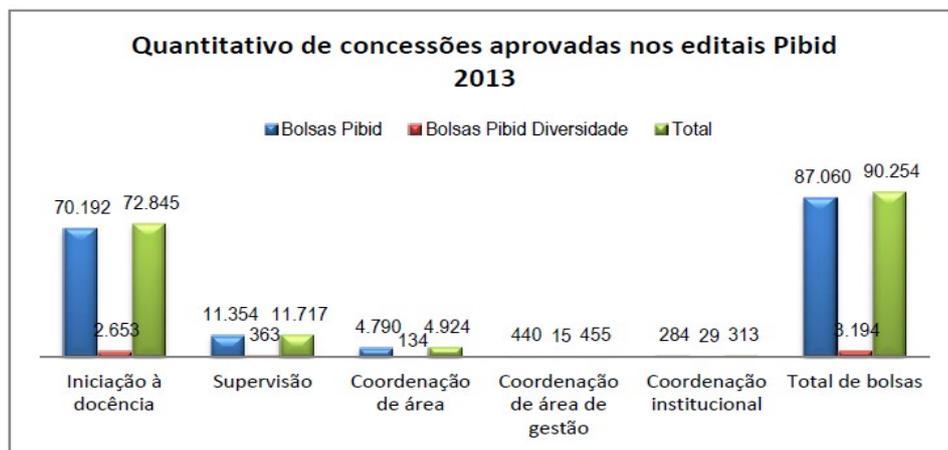
Gráfico 01: Crescimento de bolsistas 2009 a 2013



Fonte: Relatório DEB/Capes 2009 a 2014.

O gráfico apresenta o crescimento de bolsas do Pibid no intervalo de 2009 a 2013. Que inicia em 2009 com 3.088 bolsas e em quatro anos, o ano de 2013, registra 90.254 bolsas.

Gráfico 02 - Bolsas aprovadas editais Pibid 2013, para vigência em 2014.



Fonte: Relatório DEB 2009 a 2014.

Em relação ao Pibid, o gráfico totaliza 87.060 bolsas: 70.192 para iniciação a docência, 11.354 para supervisão, 4.790 para coordenação de área, 440 para coordenação de área de gestão e 284 para coordenação institucional.

Para se perceber com maior clareza o quantitativo de bolsas e o percentual de diferença entre os anos de 2009 até 2017, elaborou-se o Quadro 02 e o Gráfico 03, que seguem na página seguinte:

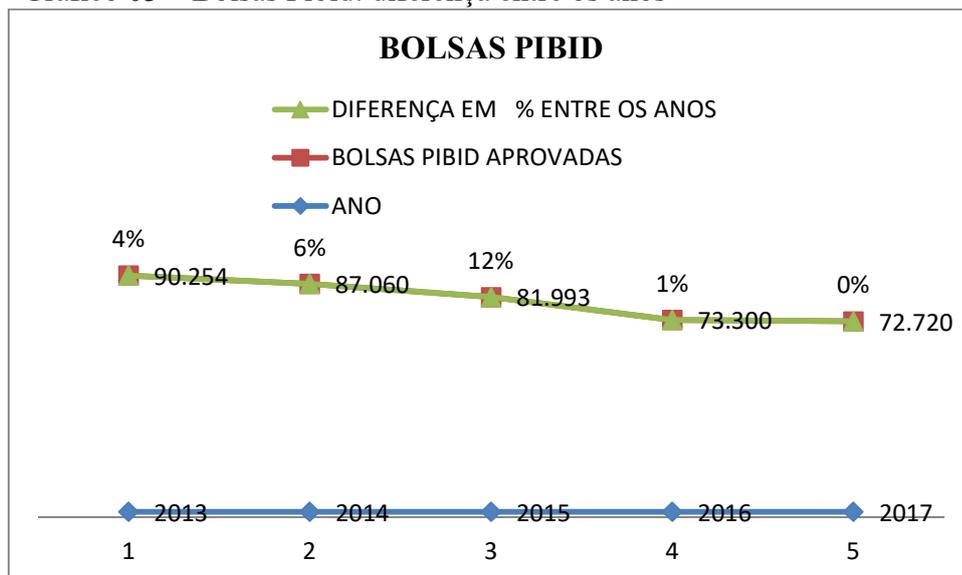
Quadro 02 – Bolsas Pibid aprovadas de 2013 a 2017

ANO	BOLSAS PIBID APROVADAS
2013	90.254
2014	87.060
2015	81.993
2016	73.300
2017	72.720
Total	405.327

Fonte: Elaboração própria

No quadro verifica-se que o quantitativo de bolsas no período de 5 anos entre 2013 a 2017 foi de 405.327. Isso significa 405 mil e 327 pessoas beneficiadas com o programa. Percebe-se ainda, sua diminuição a cada ano.

Gráfico 03 – Bolsas Pibid: diferença entre os anos



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico verifica-se que a cada ano de 2013 até 2017 há uma tendência na queda das ofertas de bolsas, todavia, o ano que chamou mais atenção foi o ano de 2016. Em 2015 a oferta foi de 81.993 e 2016 a oferta foi de 73.300, um percentual de 12% a menos em relação ao ano de 2015. Tendo em vista, os anos anteriores à diminuição de bolsas oscilarem entre 4% e 6%, o percentual de 12% é um valor significativo e, importa ser investigado.

#### 4.1.3. Princípios pedagógicos e objetivos do Pibid

No relatório da DEB de 2009 a 2014 é comentado sobre os princípios dos quais se constrói o Pibid, e comenta que os princípios são pautados de acordo com estudos dos

teóricos Nóvoa (2009)<sup>12</sup> e Neves (2012)<sup>13</sup> sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

- a) Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
- b) formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
- c) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
- d) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

De acordo com o Relatório da DEB/Capes (2014) foram fundamentados, “*princípios pedagógicos claros e contemporâneos*”, que abre possibilidades para a inserção de diferentes sujeitos que estejam envolvidos com a formação dos professores e que poderão atuar na educação básica.

Informa ainda que defendem DEB/Capes (2014, p. 66-67) uma ação que possa modificar os saberes, que possa inovar e problematizar as práticas didático-pedagógicas e a formação “na e para escola”, para a busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira”. Diz que: “A cultura escolar, neste sentido, poderá ser modificada a partir dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura”.

Desta feita destaca que os princípios norteadores do programa, já informados acima, têm como objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

<sup>12</sup> NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid: 2009.

<sup>13</sup> NEVES. C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Salienta que os objetivos foram traçados a partir do reconhecimento “do bem mais precioso da escola e da formação: os alunos e os professores da educação básica, com suas diferenças, características e peculiaridades”. Inferem que: “O Pibid, portanto, é uma ação voltada para o humano, para as práticas educacionais que cultivem os valores sociais, éticos e estéticos da sociedade brasileira”.

Nos pressupostos teóricos para a formação inicial, o Pibid considera de grande importância para a construção de uma nova cultura educacional, formarem professores com reflexão crítica de suas práticas, assim, na próxima subseção se discorrerá sobre o profissional reflexivo a partir de Donald Schön.

#### 4.1.3.1 Professores como profissionais reflexivos

O Programa Pibid é pautado em pressupostos teórico-metodológicos para a obtenção de uma nova cultura educacional, para tanto assumem realizar um processo de modificação e (re)construção. Nesse processo de teoria e método articulam teoria/prática, universidade/escola e formadores/formandos. Para o programa, essa interação enriquece a formação inicial docente, especialmente pautado em pressupostos teóricos da ação-reflexão-ação, em autores como Schön, D., Nunes, L e Pimenta, S., como se vê em DEB/Capes (2014, p. 66):

Essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado **pela ação-reflexão-ação** (SCHÖN, D., NUNES, L. 2006; 2000; PIMENTA, S., 1999<sup>14</sup>). (Grifo nosso).

Nesse sentido, buscando a compreensão da *ação-reflexão-ação* ou o *conhecer-na-ação*, expressões utilizada por Donald Schön, que as utiliza para definir o Profissional reflexivo, que surge a partir de estudos do autor sobre sua tese de doutorado na teoria de John

<sup>14</sup> SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARMED, 2000.

NUNES, L. J. R. A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. OEI – Revista Iberoamericana de Educación, 2006.

PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

Dewey<sup>15</sup> enquanto estava desenvolvendo um estudo sobre educação e arquitetura no Massachusetts Institute of Technology (MIT). Foram mais de uma década de estudos sobre o assunto. (SCHÖN, 2007).

Segundo o autor, nas fases iniciais desse estudo elaborou um livro que posteriormente verificou que deveria ser dividido em dois, a primeira divisão, publicada em 1983, ficou com o título *The Reflective Practitioner*, com uma nova epistemologia sobre a prática profissional, nas palavras do autor, Schön (2007, p.07):

[...] com o título *The Reflective Practitioner*, eu propunha uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o “pensar o que fazem, enquanto o fazem”) que os profissionais desenvolvem em situações de conflito.

Para o autor (2000, p. 07), as escolas com seus currículos normativos e a separação entre a pesquisa e a prática, não desenvolvem tempo para se refletir na ação, e, isso acaba criando um dilema entre o rigor e o que é realmente importante para profissionais, educadores e estudantes. Comentando ainda, sobre as divisões do livro, diz que deixou um argumento sem resposta: “*Que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação?*” Informa que deixou essa questão não respondida no *The Reflective Practitioner*, para respondê-la na segunda parte do livro: *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*.

Discorrendo sobre o novo livro (2000, p. 07): “Nesta obra, proponho que as escolas superiores aprendam a partir de tradições divergentes de educação para a prática,[...]” e mais adiante (2000, p. 09):

[...] preocupo-me com as forças intucionais que restringem a liberdade pessoais, essenciais para o exercício da perspicácia e do talento artístico. E acredito que a educação para a prática reflexiva, ainda que não seja uma condição suficiente para uma prática perspicaz e moral, certamente é necessária. De outra forma, como o profissionais irão aprender a agir com destreza, se não através da reflexão sobre dilemas prático que a exigem?

Diante de suas preocupações, acerca de como tornar um profissional reflexivo, finaliza o prefácio de seu livro informando a quem é dirigido, Schön (2007, p.09):

---

<sup>15</sup>Graduado e doutorado em filosofia pela Universidade de Harvard, Schön desenvolveu grande parte de seus estudos a partir da teoria proposta por John Dewey (1959), principalmente a partir do livro “How we Think, que data de 1910. De acordo com o Anísio Teixeira (2010, p.33) o cerne da teoria educacional de Dewey é a proposição de um escola com a reconstrução da experiência, sendo experiência compreendida como a ação sobre outro corpo e a reação deste sobre o agente.

Fonte: Shigunov Neto, Alexandre; Fortunato, Ivan (org.). 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

**Este livro é dirigido especialmente a indivíduos que trabalham em escola ou ambiente de ensino – profissionais, professores estudantes e administradores educacionais – que se preocupam com a educação para a prática reflexiva. Mas também se destina a todos aqueles que compartilham de um interesse vivo pelos fenômenos complexos da competência prática e do talento artístico e pelos processos, igualmente complexo, através dos quais eles são, às vezes adquiridos. (Grifo nosso).**

O grifo acima se procede por buscar entender que talvez por isso, a formação inicial no campo educacional, adota o “Professor reflexivo”, “Docência reflexiva” e todos os seus desdobramentos. Nesse sentido nos estudos de Shigunov Neto e Fortunato (2017, p. 06) a respeito comenta:

Interessante notar que, como professor universitário, Donald Schön foi capaz de aprender com ele mesmo e, assim, acabou se tornando referência para formação de professores área que se tornou objeto de estudo significativo a partir da década de 1980. Nessa época as pesquisas na área começaram a fazer referência a Donald Schön, o que se intensificou nos anos 1990, tornando-se referência obrigatória.

Outro motivo da formação inicial fazer referência a Donald Schön, segundo Alarcão (1996b *apud* SHIGUNOV NETO e FORTUNATO 2017, p. 06), “[...] essa admiração pode ser entendida em função da relação teoria-prática reflexão e da educação para reflexão isso pode ser encontrado, por exemplo, na coletânea de Geraldí, Fiorentini e Pereira 1998”, Para os autores, outras obras merecem destaque nos estudos sobre o professor reflexivo: a coletânea “Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão,” organizada por Isabel Alarcão (1996) e a obra de 1993, “A formação reflexiva de professores: ideias e práticas”, e a coletânea: “Professor Reflexivo no Brasil”, organizada, por Pimenta e Ghedin (2002).

Dessa forma, para Shigunov Neto e Fortunato (2017) seriam obras de outros autores, como as informadas acima, destacando as ideias originais de Donald Schön, que ampliaram a temática na formação de professores. De acordo com os autores, (2017, p. 06-07):

Foi no seio dessa amplitude de perspectivas de investigação que a ideia de “professor reflexivo” emergiu consolidou-se e tornou-se um dos conceitos chave para a formação e o exercício da atividade docente. Conforme já delineado, **atribui-se a Donald Schön (1992) o pioneirismo do conceito, registrado no texto: “Formar professores como profissionais reflexivos”.** (Grifo nosso).

Dessa forma, compreendendo o uso pela formação inicial docente do conceito de Professor Reflexivo, comenta-se a partir de Donald Schön (2007) suas ideias centrais acerca da Prática reflexiva: o conhecer na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A primeira abordagem o “**conhecer-na-ação**”, Schön (2000, p. 31) postula que utiliza essa expressão para se referir aos tipos de conhecimentos que nos é revelado a partir das nossas ações inteligentes, a que chama de “*performance*” e exemplifica como performances físicas, claramente observáveis, como andar de bicicleta, ou realizar análise instantânea de uma folha de balanço. “Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós revelamos pela nossa execução capacitadas e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita”.

Mas ainda assim, o autor comenta que, apesar dessa incapacidade, às vezes, a partir da observação e reflexão sobre nossas ações podemos realizar uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Schön (2007, p. 31-32):

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. [...]. *Conhecer* sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação.

A segunda abordagem trata-se da “**reflexão-na-ação**”, para Schön (2007), a esse respeito informa que quando sabemos realizar algo, estamos prontos para executar sequências, sem ter “que pensar a respeito”, é algo que ocorre com espontaneidade, como na primeira abordagem conhecer-na-ação. Todavia, segundo o autor, nem sempre acontece assim, mesmo dentro de uma rotina comum, pode acontecer um fator surpresa. Quando algo assim ocorre, tendenciamos a preservar a constância dos nossos padrões do conhecer-na-ação ou pode-se refletir sobre ela. Para isso, Schön (2007 p. 32) comenta que há duas formas de refletir:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato [...] para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda e pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação.

A terceira abordagem da prática reflexiva é a “**reflexão sobre a reflexão-na-ação**”, para o autor (2000, p. 35-36) refletir sobre a reflexão na ação é ter a capacidade de “produzir uma boa descrição verbal dessa reflexão”. A reflexão presente sobre a “reflexão na

ação anterior dá início a um diálogo de pensar e fazer, através do qual posso tornar-me um carpinteiro<sup>16</sup> mais habilidoso (embora continue sendo amador)”.

Como a “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, pode ser verbalizada, entende-se como análises que o profissional realiza posteriormente e pressupõe-se que o mesmo busca construções a partir da teoria e prática, como quando coloca o autor; “diálogo de pensar e fazer”. Uma análise “da análise” da prática vivenciada, dessa forma surge novas construções.

Nesse sentido, compreende-se que na utilização de reflexionar sobre a reflexão na ação, o profissional reflexivo, pesquisa, busca reflexionar, além do que já está modelado e pronto, ele se questiona e busca alternativas que o fazem construir novas práticas. Nas palavras de Schön (2007, p. 38-39):

[...], o profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Ele responde àquilo que é inesperado ou anômalo através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação, teorias de fenômeno ou formas de conceber o problema e inventa experimentos imediatos para testar suas novas compreensões. Ele comporta-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como um “especialista” cujo comportamento é modelado. Na base dessa visão da reflexão-na-ação do profissional está uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional. (Grifos do autor).

Dessa forma, percebe-se que a construção do profissional reflexivo, tem como principal ação, reflexionar suas ações e ainda re-construí-las se assim for necessário, após novas reflexões.

Na seção seguinte, dando continuidade a uma tentativa de aprofundamento da avaliação, a próxima seção se pautará nos documentos legais do Programa e sua trajetória.

#### ***4.1.4. A trajetória do Pibid nos documentos legais***

O programa tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. Na trajetória da legislação do Pibid, especialmente no que concerne às Portarias, que são os documentos legais em sua maioria, ocorreram mudanças ao longo do tempo, a qual se comenta nesta seção. Nas páginas seguintes, apresentam-se dois quadros o Quadro 03, onde são elencados os documentos e pequena informação sobre as alterações e o Quadro 04, um quadro comparativo que busca perceber a coerência dos **objetivos do programa** expostos nas Portarias, após os quadros segue uma breve análise, sobre essas alterações.

---

<sup>16</sup> Exemplo utilizado pelo autor ao tentar construir um portão de estacas de madeira e suas reflexões acerca de suas ações.

Quadro 03 – Mudanças nos documentos legais do Pibid

	ANO	DOCUMENTOS	MUDANÇAS
1	2007	Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007.	Portaria que institui o Pibid, publicada no DOU de 13/12/2007. Lançado o primeiro edital com prioridade as áreas das licenciaturas de química, física, biologia e matemática.
2	2009	Portaria nº 122, de 16/09/2009.	Publicada no DOU em 18/09/2009: dispõe sobre o Pibid no âmbito da Capes. O edital 02/2009 da portaria é ampliado para os cursos de pedagogia e licenciatura em inglês
3	2009	Portaria nº 1.243, de 30/12/2009.	Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
4	2010	Portaria nº 72, de 09/04/2010.	Estende o Pibid às escolas públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
5	2010	Portaria nº 136, de 1º/07/2010.	Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid.
6	2010	Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.	Dispõe sobre normas relativas ao funcionamento do Pibid. Principal mudança: docentes em nível superior para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo.
7	2010	Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. (Esta Portaria é revogada e instituída a Portaria 96/2013 que a substitui).
8	2012	Portaria nº 21, de 12/03/2012.	Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010.
9	2013	Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013.	Aprova as novas normas do Pibid
10	2016	Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016	Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. (Revogada)
11	2016	Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016.	Revoga a Portaria 46/2016, porém não altera as normas nem define qual portaria estaria válida, dessa forma é alterada pela Portaria 120 de 22 de julho de 2016.
12	2016	Portaria nº 120 de 22 de julho de 2016	Altera a Portaria nº. 84 de 14 de junho de 2016 e revoga a Portaria 46 de 2016 e <b>institui que os projetos em andamento sejam regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013</b> <sup>17</sup> .
13	2018	Portaria Gab./Capes nº 45, de 12 de março de 2018	Revoga a Portaria 96 e dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no (Pibid).
14	2018	Portaria 175 de 07 de agosto de 2018.	Altera o anexo da Portaria 45 que na verdade, são todos os capítulos da portaria.

Fonte: Elaboração própria

<sup>17</sup> A Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, foi a Portaria que orientou este trabalho, tendo em vista que os projetos até 2017 e 2018.1 foram regidos por essa Portaria. As novas Portaria da Capes nº 45 e 175 entram em vigor após a sua alteração em 07 de agosto de 2018.

### Quadro 04 – Alterações nos objetivos das Portarias do Pibid

PORTARIA 38, DE 12/12/2007	DECRETO 7.219, DE 24/07/2010	PORTARIA 260, DE 30/12/2010 (Revogada)
<p>I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;</p> <p>II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;</p> <p>III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;</p> <p>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;</p> <p>V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior</p>	<p>I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</p> <p>II - contribuir para a valorização do magistério;</p> <p>III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.</p> <p>IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;</p> <p>VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.</p>	<p>I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</p> <p>II - contribuir para a valorização do magistério;</p> <p>III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;</p> <p>IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>V - incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;</p> <p>VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.</p>
PORTARIA 96, DE 18/07/2013	PORTARIA 46, DE 11/04/2016 (REVOGADA)	PORTARIA 45, DE 12/03/2018 (REVOGADA OS ANEXOS) PELA PORTARIA 175, DE 07/08/2018. <sup>18</sup>
<p>I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</p> <p>II – contribuir para a valorização do magistério;</p> <p>III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;</p> <p>VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;</p> <p>VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.</p>	<p>I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</p> <p>II - contribuir para a valorização do magistério;</p> <p>III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;</p> <p>VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;</p> <p>VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.</p> <p>VIII - articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;</p> <p>IX - comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.</p>	<p>Não há <b>objetivos</b> do Pibid nessas portarias. Os objetivos constam no Edital 07/2018, já comentado anteriormente.</p> <p>I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</p> <p>II. contribuir para a valorização do magistério;</p> <p>III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;</p> <p>VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.</p>

Fonte: Elaboração própria

<sup>18</sup> A Portaria 45, de 12/03/2018 (revogada os anexos) e a portaria 175, de 07/08/2018. Ambas não são materiais pertinentes ao recorte de tempo desse estudo, 2005 a 2018.1, dessa forma, consta neste trabalho somente a título de atualização de dados e sendo assim não há um aprofundamento maior das referidas Portarias.

Nas análises da Portaria 38 de Dez/2007 para o Decreto 7219 de Jul/2010, percebe-se que eram cinco incisos e no Decreto 7219 de 2010 houve acréscimo de mais um inciso, ficando seis. Houve uma complementação e integração no inciso III do Decreto a partir dos incisos III, IV e V da portaria 38. Observando-se mais clareza no que concerne a qualidade da educação e integração entre Escola/Universidade. O inciso IV do decreto, considera-se um dos mais importantes, visto que intenciona aos futuros docentes oportunidades de criação e de resolução de problemas de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar dando autonomia ao mesmo, dessa forma valorizando o seu papel. No inciso V do Decreto importância dada aos professores da Escola básica como co-formadores dos futuros docentes. No inciso acrescido, inciso VI, importância dada à Teoria e Prática aos alunos de licenciaturas.

Nas análises Do Decreto 7219 de Jul./2010 para a Portaria 260 de Dez/2010, observou-se que não há alterações. O Decreto 7219 de julho de 2010 e a Portaria 260 de dezembro de 2010 são iguais em seus incisos. A Portaria 260 é revogada e criada a Portaria 96 de 18/07 de 2013.

Em relação a Portaria 260 de Dez/2010 para Portaria 96 de Jul/2013, os incisos de I a VI, da Portaria 260 permanecem inalterados na Portaria 96 e acrescenta-se o inciso VII que vem reforçar o inciso IV no quesito valorização do professor; quando se intenciona que o licenciando busque a apropriação e reflexão dos instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente em meio cultura do magistério.

Esclarece-se que a Portaria 96 de julho de 2013 em sua elaboração de acordo com pesquisa nos Relatórios da DEB/Capes (2014) a minuta da Portaria foi colocada em consulta pública nos meses de maio e junho de 2013, e isso incentivou o debate e uma grande participação dos membros do programa em todo o país. De acordo com a DEB/Capes (2014, p.100):

Foram compiladas sugestões de todas as instituições participantes, por meio da contribuição de cerca de 2.500 coordenadores de área do programa. As IES encaminharam as sugestões aos representantes regionais que finalizaram a compilação e enviaram-nas à Capes. Todas as contribuições foram analisadas pela equipe da Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério que as incorporou à minuta, respeitando a legislação vigente e as diferentes nuances dos projetos institucionais.

Percebe-se que a Portaria 96, de 18 de julho de 2013, vem dar enfoque aos aspectos pedagógicos do programa, colocando as regras do Pibid referentes à iniciação à docência muito mais clara, isso pode ser verificado no Capítulo II – Do projeto, Seção I – Das características do projeto e dos subprojetos no Art. 6º com nove incisos que informa que “O

projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência”, entre as quais:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.
- X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Merece também ser destacado no Art. 7º, no inciso IV de a Portaria 96, incluir a importância do uso da Língua Portuguesa: “IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;”.

Percebe-se que essa Portaria, dentre todas as outras foi considerada por todos que participam do Programa, como a mais completa no sentido de abranger muitos aspectos em prol da valorização dos professores, porém essa é uma questão bem lógica tendo em vista suas regras terem sido construídas coletivamente.

Considerando a Portaria 96 de Jul./2013 para a Portaria 46 de Abril/2016, verificou-se que os incisos de I a VII da portaria 96 permanecem iguais na Portaria 46, sendo acrescentados dois incisos: VIII e IX que dão ênfase ao “reforço escolar” em detrimento da formação do professor: “[...] potencialize a produção do conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica” e “[...] comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas [...]”, em consonância com os eixos estruturantes.

A Portaria 46 de Abril/2016 quando da sua implantação causou grande impacto nos educadores do país, especialmente aos educadores das Universidades participantes do Fórum do Pibid – o ForPibid<sup>19</sup>, que entendiam que a Portaria estava priorizando o reforço escolar em detrimento da formação do professor como se vê em reportagem de Tokarnia (2016) repórter da Agência Brasil:

Um abaixo assinado foi divulgado na internet pelo Fórum Nacional do Pibid, que reúne os coordenadores institucionais do programa. Para o Fórum, “a ênfase da portaria deixa de ser a formação do professor e prioriza o reforço escolar em língua portuguesa e matemática, tido como solução mágica, imediata e eficaz para melhoria nos índices de aprendizagem”. O Fórum alega também que, pelas regras, várias instituições de ensino superior estão impossibilitadas de propor qualquer projeto e serão punidas com o encerramento das atividades em andamento.

Devido à pressão ocorrida, o MEC toma as seguintes providências: a Portaria 46 é revogada pela 84 e, esta, pela 120 de 2016, que institui a portaria 96 de 2013 como normativa para o Pibid, que vigorou até o primeiro semestre de 2018, quando da publicação da nova portaria, a Portaria 175 de 07 de agosto de 2018.

A última alteração ocorre em 2018 com a revogação da Portaria 96 pela Portaria 175 de 07 de agosto de 2018. Essa nova portaria regula o Pibid juntamente com o novo programa: a Residência Pedagógica. Os “objetivos” do Programa Pibid não constam na Portaria e sim no Edital 07/2018. Os objetivos do Programa continuam iguais, com exceção do inciso VII que foi retirado no Edital, constando somente seis incisos. O texto do inciso VII que foi retirado: “Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”.

Diante do exposto, foi percebido que ocorreu algum retrocesso, todavia, foi sanado. De forma geral, percebe-se, que houve coerência nos objetivos propostos nos documentos legais que norteiam o programa.

#### ***4.1.5 Acompanhamento, monitoramento e avaliação do Pibid.***

Acerca do acompanhamento, monitoramento e avaliação do Pibid, foi observado a partir dos relatórios da DEB/Capes e ainda, nas pesquisas de campo com o Subprojeto, que o

---

<sup>19</sup> O ForPibid surge a partir de Eventos “Encontros Nacionais” com os coordenadores institucionais promovido pela Capes, com o intuito de acompanhar o programa, proporcionar a troca de experiências e boas práticas entre as instituições de educação superior participantes, avaliar os resultados alcançados e discutir propostas de melhoria na gestão do programa. A proposta do fórum é congrega os coordenadores em torno de questões de interesse institucional, de modo a auxiliar na consolidação do programa, na proposição de estratégias de melhoria da política pública e em sua institucionalização nas IES de todo o país. Fonte: DEB/Capes 2014.

produto utilizado para avaliação, é os relatórios. Foi compreendido que há tipos de relatórios destinados para cada instância. Nesses relatórios, constam os critérios a serem realizados pelos Subprojetos, que por sua vez, envia a Coordenação Institucional da UFC que consolida as informações de todos os Subprojetos e faz o envio à Capes. A partir de todas as informações de cada IES, a Capes gera o Relatório Geral da Gestão que inclui os dados do Pibid.

No site da Capes foi encontrado quatro relatórios de responsabilidade da DEB, um somente do Pibid que consta a trajetória do Pibid de 2009 a 2013, um Relatório Geral de Gestão de 2009 a 2014, e três Relatórios Gerais de Gestão referente ao exercícios 2015, 2016 e 2017 esses três últimos são mais estatísticos. Foi encontrada ainda, uma pesquisa externa, um documento com 114 páginas, denominado: Um estudo avaliativo do Pibid, elaborado a pedido da Capes pela Fundação Carlos Chagas.

Segundo a DEB/Capes (2014), em 2013, a Capes propôs uma avaliação externa do Pibid, por meio de projeto firmado entre o MEC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que abriu edital para a contratação de consultores externos, o resultado dessa seleção foram duas reconhecidas especialistas em formação de docentes: a Profa. Dra. Bernardete A. Gatti e a Profa. Dra. Marli E. D. A. André, ambas da Fundação Carlos Chagas de São Paulo.

De acordo com a DEB/Capes, (2014, p. 89/90), dessa avaliação derivaram-se os seguintes produtos: “Documento Técnico contendo a análise qualitativa das informações dos formulários respostas enviados pelos Coordenadores do Pibid, em 2012. [...]”, o segundo produto: “Documento técnico contendo indicadores qualitativos e quantitativos de acompanhamento dos projetos e subprojetos do Pibid. [...]” e o terceiro produto: “Avaliar a estrutura do Pibid e propor melhoramentos no desenho metodológico do programa com a finalidade de ajustes e realinhamentos na política pública. [...]”. Como resultado dessas ações a pesquisa externa analisa o período de 2009 a 2014 e, conclui que:

Os dados quantitativos mostram o Nordeste como a região com maior número de bolsistas e de IES participantes, o que não é uma situação comum nos programas educacionais, haja vista que as regiões Sul e Sudeste costumam ter maior número de participantes nos programas de educação, inclusive em outros financiados pela Capes.

Os dados qualitativos indicam o impacto do Pibid nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação da Capes verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica.

Outra forma de acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Pibid nas IES parceiras segundo o Relatório DEB/Capes (2014, p. 82), são: “visitas técnicas às instituições,

participação nos eventos promovidos pelas IES, levantamento de dados sobre os bolsistas e sobre os resultados alcançados pelo programa”.

## 4.2 Contexto de formulação da política e/ou programa

A concepção de políticas públicas para repensar a educação brasileira, mais especificamente a educação básica de qualidade, tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelos órgãos governamentais, pelos pesquisadores e pela sociedade como um todo. O contexto político econômico da criação do Pibid se dá no ciclo de ascensão de um governo progressista de 2003 a 2010, sob o comando de Luís Inácio Lula da Silva, com a designada “virada à esquerda”, na América Latina, Lula privilegia a educação e uma política de Formação de Professores.

Para a estruturação dessa política, o governo Lula estabelece o Decreto 6755/2009 e institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no fomento a programas de formação inicial e continuada. Brasil (2016, p. 02) insere seus objetivos:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

Nesse propósito, a formação inicial e continuada dos professores da educação básica tem sido fomentada pelo MEC como uma ação estratégica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Dentre os programas de formação já comentados anteriormente na introdução deste trabalho, dois destacam-se mais especificamente nesse intuito: o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica (PARFOR) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Dessa forma no âmbito do MEC, tendo a frente como Ministro da Educação o Prof. Dr. Fernando Hadadd<sup>20</sup>, alterações ocorrem na Capes para sistematizar a política de formação docente. De acordo com o Relatório DEB/Capes de 2009 a 2014, a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificou os termos da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, ampliando as competências da Capes e sua estrutura organizacional, para a agência assumir - além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País - a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica. Para responder pelas novas atribuições, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB e a Diretoria de Educação a Distância - DED.

Imbuídos no propósito das políticas de formação e de adequação da Capes, em 2012, surgem dois novos instrumentos:

Em 2012, [...] com o propósito de adequar a estrutura da Capes a uma realidade que mostrava um **acentuado crescimento na demanda e no desenvolvimento de programas de formação de docentes** e de internacionalização do ensino superior. Trata-se da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, artigo 15, e do Decreto 7.692, de 02 de março de 2012, que aprovou novo Estatuto da Capes. O Decreto nº 7.692 alterou o nome da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras. A mudança não alterou o trabalho desta Diretoria, mas revelou de modo mais claro **o foco de sua missão: promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores.** (Grifo nosso)

---

<sup>20</sup> O Ministério da Educação a época da implantação do Pibid, é o Ministro Fernando Hadadd, indicado pelo presidente Lula em 29/07/2005 e cumpre mandato até 24/04/2012.

No início de 2009, apenas o Pibid tinha recursos próprios da Capes, mas seus descritores no PPA<sup>21</sup> e na LOA<sup>22</sup> limitavam sua implementação e o programa ainda não se concretizara. A DEB trabalhou para estabelecer uma base orçamentária que lhe assegurasse autonomia na execução e na gestão dos programas e, ainda, ampliasse suas possibilidades de ação.

Nesse ínterim, o MEC, buscando a institucionalização do programa substituiu as portarias que regulamentavam o Pibid pelo Decreto 7.219/2010. Verifica-se a partir do Decreto a preocupação do MEC com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. Tendo a expectativa de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores. (DEB/Capes, 2014)

Percebe-se que a preocupação do MEC em reforçar a formação dos professores se dá tendo em vista ser cada vez menor o interesse dos estudantes nas Licenciaturas. Para confirmação, recorre-se ao Censo da Educação Superior verificando dados num interstício de 10 anos, iniciando um ano antes da iniciação do Pibid que foi em 2007.

Dessa forma, fazendo uma análise no Censo da Educação Superior no sentido de verificar o número de cursos na modalidade presencial entre graduação e licenciatura, observa-se que de 2006 a 2016 os cursos de licenciaturas estão sempre em defasagem se comparado aos de bacharelado presenciais, como se vê na Tabela 01, na página seguinte:

---

<sup>21</sup> O Plano Plurianual (PPA) é um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal, destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos da República. Por meio dele, é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de 4 (quatro) anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas. O PPA define as políticas públicas do Governo Federal para construir um Brasil melhor, com base nos compromissos firmados na eleição.

Fonte: <http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/planejamento-governamental/plano-plurianual-ppa/o-que-eacute-o-ppa>

<sup>22</sup> É no Projeto de Lei Orçamentária Anual (LOA) que o governo define as prioridades contidas no PPA e as metas que deverão ser atingidas naquele ano. A LOA disciplina todas as ações do Governo Federal. Nenhuma despesa pública pode ser executada fora do Orçamento, mas nem tudo é feito pelo Governo Federal. As ações dos governos estaduais e municipais devem estar registradas nas leis orçamentárias dos Estados e Municípios. No Congresso, deputados e senadores discutem, na Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização (CMO), a proposta enviada pelo Executivo, fazem as modificações que julgam necessárias por meio das emendas e votam o projeto. Depois de aprovado, o projeto é sancionado pelo Presidente da República e se transforma em Lei.

Fonte: <http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/orcamento-da-uniao/leis-e-principios-orcamentarios/o-que-e-lei-orcamentaria-anual-loa>.

Tabela 01 – Bacharelado x Licenciatura - Comparação de números de cursos

Tabela 2.01 – Número de Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino e por Grau Acadêmico – Brasil – 2006-2016

Ano	Cursos de Graduação												
	Total Geral	Modalidade de Ensino/Grau Acadêmico						A distância					
		Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/Licenciatura	Não informado	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/Licenciatura	Não informado
2006	22.450	22.101	11.435	6.436	3.037	1.192	1	349	79	181	88	1	0
2007	23.896	23.488	12.235	6.320	3.702	1.215	16	408	97	208	101	2	0
2008	25.366	24.719	12.937	6.200	4.355	1.227	a	647	138	344	162	3	a
2009	28.671	27.827	15.663	6.697	4.491	976	a	844	157	485	200	2	a
2010	29.507	28.577	16.401	7.401	4.775	a	a	930	185	521	224	a	a
2011	30.420	29.376	16.832	7.352	5.192	a	a	1.044	199	559	286	a	a
2012	31.866	30.718	17.496	7.613	5.619	a	a	1.148	217	581	350	a	a
2013	32.049	30.791	17.665	7.328	5.798	a	a	1.258	240	592	426	a	a
2014	32.878	31.513	18.319	7.261	5.933	a	a	1.365	290	595	480	a	a
2015	33.501	32.028	18.938	7.004	6.086	a	a	1.473	316	625	532	a	a
2016	34.366	32.704	19.795	6.693	6.216	a	a	1.662	387	663	612	a	a

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/INEP-2016. (Grifo nosso).

Todavia, percebe-se ainda, que na modalidade “À distância” o número de cursos nessa modalidade tem sido superior em relação à modalidade presencial. O que significa um avanço, levando em consideração que os cursos à distância buscam atingir estudantes que não estão nas grandes cidades, onde são ofertados os cursos presenciais.

Tabela 02 – Matrículas nos cursos de licenciatura

Tabela 2.04 – Número e Frequência de Matrículas de Graduação em Licenciatura, segundo os Cursos de Graduação em Licenciatura com Maiores Números de Matrículas – Brasil – 2016

N	Curso/Nome OCDE	Matrículas <sup>1</sup>	Percentual (%)	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	675.644	44,4	44,4
2	Formação de professor de educação física	185.554	12,2	56,6
3	Formação de professor de história	87.789	5,8	62,4
4	Formação de professor de matemática	85.402	5,6	68,0
5	Formação de professor de biologia	82.082	5,4	73,4
6	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	76.683	5,0	78,5
7	Formação de professor de geografia	54.131	3,6	82,0
8	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	41.140	2,7	84,7
9	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	41.102	2,7	87,4
10	Formação de professor de química	36.112	2,4	89,8
11	Formação de professor de física	25.127	1,7	91,5
12	Formação de professor de artes visuais	21.086	1,4	92,9
13	Formação de professor de filosofia	20.147	1,3	94,2
14	Formação de professor de sociologia	17.707	1,2	95,3
15	Formação de professor de música	15.539	1,0	96,4
16	Formação de professor de ciências	10.807	0,7	97,1
17	Formação de professor de computação (informática)	9.756	0,6	97,7
18	Formação de professor de teatro (artes cênicas)	5.563	0,4	98,1
19	Formação de professor de artes (educação artística)	4.543	0,3	98,4
20	Formação de professor para a educação básica	3.271	0,2	98,6

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Nota: (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingresso

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/INEP-2016. (Grifo nosso).

Buscando perceber no Censo 2016 os quantitativos em relação à matrícula entre os cursos de licenciatura, vê-se que o Curso de Pedagogia é o mais procurado com um percentual de 44,4% e, entre os cursos de formação, o Curso de Educação Física dispara em relação aos demais com 12,2% o menos procurado é o de Formação para professor da Educação Básica com 0,2%, como se vê, acima na Tabela 2.

Percebe-se, então que o Pibid chega num bom momento para a valoração das licenciaturas e melhoria para a formação dos futuros docentes da educação básica.

Voltando ao percurso do contexto político e econômico, de 2011 a 2014, sob o comando da presidente Dilma Rousseff o cenário brasileiro vivenciado é o do neodesenvolvimentismo<sup>23</sup> – A sociedade política conclama as forças do capital e, ao mesmo tempo, busca equilibrar tensões, com a consolidação de políticas de enfrentamento da pobreza, ampliando a inserção de segmentos empobrecidos da sociedade pela via do consumo e do endividamento (Carvalho, 2016).

Em 2015, início do segundo mandato de Dilma Rousseff, em meio à explosão da crise brasileira, em um cenário de redução drástica do crescimento, com aumento dos índices de desemprego e retorno inflação, instaurando-se, assim, um tempo de instabilidade econômica, política e social, com ampla difusão midiática. Sob a pressão do capital financeiro, o governo retoma a ortodoxia das políticas de ajuste, efetivando o que vem sendo denominado “ajuste à direita”, nos marcos da financeirização dependente, a privilegiar os interesses do capital. (Carvalho, 2016).

Diante da crise, muito mais política que econômica, a educação também é penalizada, acontecem vários cortes nas verbas para a educação, a iniciar pelo o programa Ciência sem Fronteiras, que não ofereceu novas bolsas em 2016, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) prevê o financiamento de cursos profissionalizantes de nível médio para estudantes de famílias de baixa renda, também teve redução no números de vagas em 2015 e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) que também nesse mesmo ano teve redução no quantitativo do empréstimos. O corte de verbas atinge toda a área de Educação, reflexo das crises financeiras e políticas que acometem o país.

Apesar do *slogan* Pátria Educadora, da presidente Dilma Rousseff o governo decidiu reduzir em R\$ 2 bilhões o orçamento do MEC, conforme o Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) 2016. Os participantes do Pibid, temerosos com os rumores de que o programa iria se encerrar, realizam diversos movimentos Pró-Pibid. Nesse sentido, em artigo de Priscila Kesley no site “Todos pela a Educação”, comenta sobre os movimentos que ocorrem nas redes sociais (2016):

Desde junho deste ano, sem informações oficiais e temendo o encolhimento do programa, participantes do Pibid vêm organizando reuniões e articulando as redes sociais – com as hashtags #ficapibid, #avantepibid, #mobilizapibid e #somostodospibid. O movimento é contra os cortes e critica a falta de abertura ao

---

<sup>23</sup> O “Novo-Desenvolvimentismo” é um “terceiro discurso” entre o discurso populista, dominante hoje em dia no Brasil, e o discurso neo-liberal. Trata-se de um conjunto de propostas de reformas institucionais e de políticas econômicas, por meio das quais as nações de desenvolvimento médio, como o Brasil, buscam alcançar os níveis de renda *per-capita* dos países desenvolvidos.

Fonte: <http://acertodecontas.blog.br/artigos/o-que-o-novo-desenvolvimentismo>.

diálogo por parte da Capes. Instrumento de contato entre bolsistas de todo país, a página de mobilização no Facebook congrega 17,4 mil pessoas.

A reportagem comenta ainda que, em audiência pública realizada no dia 15 de outubro, na Comissão de Educação e Esporte (CEE) do Senado: “o Fórum de Coordenadores do Pibid (ForPibid) apresentou uma petição com 70 mil assinaturas de educadores em defesa do programa, exigindo informações do MEC e da Capes sobre o futuro do projeto.” Diante de muita pressão, e por ser considerado um dos programas de grande referência na formação inicial, o Pibid permanece apesar das reduções das bolsas, o MEC informa, através de seu representante, o Prof. Jesualdo Faria, que o Pibid não será extinto, apenas reestruturado, todavia posterior a isso, nessa mesma reportagem, informam que de acordo com a Capes: “[...] ‘os bolsistas que completam 24 meses serão desligados’ – a medida tem como consequência o corte de até 80% das bolsas em algumas Instituições de Ensino e nacionalmente acarretará no desligamento de 45.000 bolsistas”.

Ainda em 2016 ocorre o Golpe e a presidente é destituída através do *impeachment*, assume o vice-presidente, Michel Temer, que precariza cada vez mais a educação e as demais políticas sociais, com o seu Programa de governo: Uma Ponte para o futuro. No governo de Michel Temer, é aprovada a PEC 241, a PEC do teto dos gastos, nesse sentido no Relatório da Capes (2016, p. 100) comenta sobre o corte das bolsas do Pibid, devido a PEC 241<sup>24</sup>:

Ao longo do ano fiscal de 2016 ocorreu um alinhamento entre as despesas contraídas e o orçamento disponibilizado para quitá-las. Esse processo de compatibilização orçamento/despesa decorreu de fatores externos e internos à Capes. No contexto externo foi aprovada a **PEC 241, que limitou o crescimento dos gastos públicos à taxa de inflação do ano anterior**. Esse cenário conduziu a um forte ajuste entre as despesas e o orçamento disponibilizado por diretoria ainda em 2016. A medida interna que contribuiu para o ajuste foi a retirada das cotas de bolsas ociosas em setembro de 2016 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - Pibid, que permitiu que as cotas de bolsas concedidas passassem de 90.000 para aproximadamente 73.000 bolsas. (Grifo nosso).

Mesmo com bolsas reduzidas, o Pibid permanece e a expectativa da reestruturação, como comentado pelo representante do MEC, é de que o Programa seria transformado na Residência Pedagógica, porém, no primeiro semestre de 2018 a Capes emite

---

<sup>24</sup> Essa diminuição devido a aprovação da PEC, vem corroborar com o estudo na elaboração do Gráfico 03, na “Seção: 3.12 - Histórico dos editais do Pibid”, p. 33, deste trabalho, onde se faz um análise do quantitativo de bolsas em relação aos anos de 2009 a 2017, e, verifica-se que a tendência é a diminuição das bolsas, todavia, há uma ruptura na diferença entre os anos de 2015 a 2016. Quando anos anteriores oscilam entre 4% a 6%, o ano de 2016 diminui em 12% a oferta de bolsas se comparado a 2015.

novas portarias, a Portaria Gab./Capes nº 45, de 12 de março de 2018 e a Portaria 175 de 07 de agosto de 2018, que vem regulamentar, no âmbito da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), a concessão de bolsas e estabelecer o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), permanecendo dessa forma os dois programas separadamente. Dois editais são lançados em 2018, o 6/2018 e o 7/2018, respectivamente referentes ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) e Pibid.

Algo importante que deve ser comentado em referência ao edital da Residência Pedagógica é a respeito do conteúdo desses editais em submeter à formação inicial (Cursos de Licenciaturas) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, Entidades<sup>25</sup> ligadas à educação iniciaram em 2018, uma manifestação contrária ao conteúdo desses editais. De acordo com o Manifesto (2018, p. 02):

O discurso de MEC/Capes que celebra a sinergia entre escola e universidade encobre o fato de que o Programa de Residência Pedagógica é uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. Isso tem efeitos profundamente desprofissionalizantes nos cursos de Licenciatura, seja por induzir que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas, seja porque a vinculação do Programa com a BNCC visa formar professores para uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar.

Constata-se, que no Edital 06 da RP, a BNCC é citada quatro vezes, e faz-se importante comentar, especialmente, o inciso IV, do Cap. 2: “O Programa de Residência Pedagógica visa: [...] IV- Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Ciente de que o PRP é um Programa à parte e que não faz parte do Pibid, todavia como programa de formação inicial, e, como surge a partir de

---

<sup>25</sup> As entidades que fazem parte dessa Manifestação em defesa da formação inicial são:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)  
 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)  
 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)  
 Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou  
 Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)  
 Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)  
 Associação Brasileira de Currículo (ABdC)  
 Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)  
 Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)  
 Campanha Nacional pelo Direito à Educação  
 Ação Educativa  
 Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM)  
 Rede Escola Pública e Universidade (REPU)  
 Fonte: <https://www.cedes.unicamp.br/noticias/749>

questionamentos de transformação, reestruturação e/ou extinção do Pibid, acredita-se ser importante o comentário a respeito.

### 4.3 Trajetória institucional do Pibid e Espectro temporal e territorial

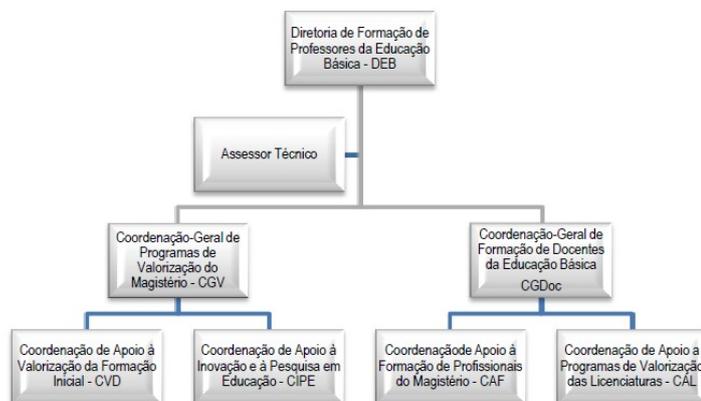
Nesta seção optou-se por se fazer uma junção das últimas duas dimensões, são pontuados alguns itens da “Trajetória institucional do Pibid e Espectro temporal e territorial”, tendo em vista entender que muito do que se pede na definição das dimensões estão diluídas em todo o trabalho. Aliás, informa-se que, não somente as últimas duas dimensões estão imbricadas, mas todas elas, e que o trabalho como já informado no início do capítulo procura caminhar alguns itens na construção da Avaliação em profundidade. As dimensões apenas serviram de norte para realização desse trabalho, não contemplando assim tudo o que é colocado nas dimensões ou eixos estruturantes da Avaliação em profundidade.

Dessa forma, buscando “descer nas hierarquias institucionais” faz-se um levantamento das instituições envolvidas na execução do programa, suas atribuições e possíveis articulações existentes.

O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Na Capes para responder pela indução e o fomento das ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica, existem duas diretorias: a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED. A diretoria responsável pelo pibid é a DEB que de acordo com o Decreto 7.692/2012, está assim estruturada:

Figura 01 - Hierarquia da DEB



Fonte: DEB/Capes (2014)

As coordenações que figuram do lado direito do organograma, são as coordenações responsáveis pelo Pibid.

Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) – as instituições parceiras. De acordo com o Relatório DEB/Capes (2014) a Diretoria alcançou o número de 316 instituições parceiras, somados todos os programas sob responsabilidade da diretoria, não somente o Pibid.

Algumas IES participam de todos os programas; outras, todavia, não podem participar devido a restrições dos editais, como é o caso das IES privadas. Ainda de acordo com o Relatório, das 316 IES parceiras, 104 são federais, 41 estaduais, 18 municipais e 153 são comunitárias ou privadas. O quantitativo de IES públicas (onde é aplicado o maior volume de recursos), até o ano de 2014, eram os seguintes: “Na região Norte, há um total de 29 IES; na Nordeste, 61; na região Centro-Oeste, 23; na Sudeste, 135 e na Sul, 68. Em percentuais, 9% estão na região Norte, 19% na Nordeste, 7% na Centro-Oeste, 43% na Sudeste e 22% na região Sul”. Como partícipe da política nacional, o Pibid se constitui em todos os Estados da federação, o mapa a seguir mostra a localização dos 854 *campi* do Pibid, permitindo uma visualização e avaliação de sua abrangência.

Figura 02 – Abrangência territorial do Pibid



Fonte: DEB/Capes (2014).

No Quadro 05, abaixo, explicita-se o quantitativo de projetos das IES, por programas e por região até o ano de 2014.

Quadro 05 - Projeto das IES por programas e por região em 2014

DEB	Parfor	Pibid	Pibid Diversidade	Observatório da Educação	Competências Socioemocionais	Prodocência	Novos Talentos	LIFE	Projetos Especiais	Total de Parcerias
	IES	Projetos	Projetos	Grupos de Pesquisa	Grupos de pesquisa	Projetos	Projetos	Projetos	Projetos	
N	17	27	5	11	0	8	7	14	6	95
NE	26	56	12	37	4	24	17	35	13	224
CO	5	21	5	27	1	9	13	11	4	96
SE	25	114	3	113	11	16	26	39	11	358
S	26	65	7	79	7	17	22	27	5	255
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>283</b>	<b>32</b>	<b>267</b>	<b>23</b>	<b>74</b>	<b>85</b>	<b>126</b>	<b>39</b>	<b>1.028</b>

Fonte: DEB/Capes (2014)

Diante do Quadro, vê-se que os projetos para o Pibid são a maioria na Região Sudeste, com 114 projetos, seguido da região Sul com 65 projetos, a região Nordeste contempla 56 projetos nesse período, e as regiões Norte e Centro-Oeste com 27 e 21 projetos respectivamente.

De acordo com os documentos legais, em BRASIL (2013), as instituições responsáveis pela execução da política do Programa Pibid são: a Capes e a Instituição de Ensino Superior. Dessa forma, pontua-se a atribuições de cada instituição:

Na responsabilidade da Capes constam as seguintes atribuições: realizar chamada pública para seleção de novos projetos; elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do programa, bem como publicá-los e divulgá-los a todos os interessados; transferir os recursos financeiros destinados à execução dos projetos aprovados e realizar os pagamentos das bolsas, de acordo com a sua disponibilidade orçamentária e financeira; acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto; promover, junto às instituições participantes, a correção de desvios e a implementação de medidas de aperfeiçoamento visando garantir a qualidade do programa; decidir sobre a aprovação de alterações solicitadas no projeto; analisar a prestação de contas e os relatórios de atividades relativos à execução do projeto, nas áreas financeiras e técnicas, respectivamente.

No que se refere às atribuições das instituições de ensino superior, estão: oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do Pibid na instituição, conforme art. 13, inciso VII; nomear o coordenador institucional e os coordenadores de área de gestão educacional; zelar pela qualidade técnica em todas as etapas de execução do projeto; cumprir as normas e diretrizes do programa; assessorar no processo de seleção dos bolsistas, com ampla divulgação da chamada pública e das normas do programa; nomear, por portaria da IES, os membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP) para acompanhamento e avaliação interna do projeto, dos subprojetos e dos bolsistas participantes; apoiar o desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação à docência; divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis; informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto; assegurar que os bens adquiridos com os recursos do programa sejam utilizados exclusivamente na execução do projeto; inserir o Pibid no organograma institucional da IES, vinculando-o, preferencialmente, a uma pró-reitoria de ensino ou congênere; disponibilizar endereço eletrônico institucional para o Pibid; emitir documentos comprobatórios de participação dos bolsistas e voluntários do programa.

As IES poderão oferecer outras contrapartidas complementares que julgar pertinentes, tais como estagiários, redução de carga horária dos coordenadores, incremento de recursos para compra de material permanente e custeio, bolsas adicionais para os estudantes

de licenciaturas não contemplados com bolsa do Pibid, transporte para atividades ligadas a trabalhos de campo, entre outros. (BRASIL, 2013).

Dessa forma, a Capes e as IES são as principais instituições envolvidas na execução do programa, porém não se pode deixar de destacar a participação das Secretarias de Educação e das próprias Escolas públicas de Educação Básica. Dito isto, passa-se a seção seguinte que discorrerá sobre o Pibid e a Universidade.

#### 4.3.1 O Pibid e a UFC

Dando seguimento ao caminhar das hierarquias, após a Capes, as instituições parceiras são as próximas nos degraus hierárquicos, dessa forma os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos pelas instituições de ensino superior (IES) – as instituições parceiras, e, desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES, a realização dessas atividades se dá nas Escolas de Educação básicas. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades. Como se pode ver com maior clareza na Figura 03, na página seguinte:

Figura 03 – Dinâmica do Pibid



Fonte: Relatório DEB/Capes 2014

Na UFC, a Pró-Reitoria responsável pelo programa é a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) com a atuação do Coordenador Institucional que faz a gestão dos Subprojetos na Universidade. A equipe do Pibid/UFC 2007, de acordo com Relatórios de Atividades do

Pibid/UFC (2009 a 2010<sup>26</sup>), tinha como coordenadores institucionais o Prof. Idevaldo da Silva Bodião (até março/2010) e a Profa. Simone da Silveira Sá Borges e os projetos atuantes eram nas áreas de Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Letras-Língua Portuguesa, Matemática e Química, contando assim com seis coordenadores de área, 53 bolsistas de Graduação, alunos dos respectivos Cursos de Licenciatura e 12 supervisores, professores vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC.

Quando iniciado o edital de seleção para admissão dos projetos na Capes, a UFC demonstrou seu interesse no entendimento de quão importante seria o Programa para a UFC, e de acordo com seu Relatório de Atividades de 2010, comenta que sabedora da importância de participar do primeiro edital do Pibid em dezembro de 2007, realiza em fevereiro de 2008 reuniões com os cursos de licenciatura para nesse mesmo ano encaminhar o projeto à Capes, como se vê no Relatório Pibid/UFC (2010, p. 04):

Convencida da importância de participar no edital (MEC/CAPES/FNDE - dezembro/2007) que se propunha a selecionar propostas de projetos voltados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, a Pró-Reitoria de Graduação da UFC, na figura do seu Pró-Reitor, realizou, em fevereiro de 2008, uma reunião, para a qual foram convocados representantes de todos os cursos de licenciaturas da instituição. A partir de então, uma seqüência de reuniões foi realizada, o que permitiu, num processo de aproximações sucessivas, a elaboração do projeto que, em 17 de outubro de 2008, foi efetivamente encaminhado à CAPES.

Dessa forma, a UFC desde 2008 integra o Pibid e suas linhas de intervenção se deram no atendimento a licenciaturas tipificadas, no próprio edital, como prioridade “A”: Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática e Filosofia, disciplina que havia se tornada obrigatória no currículo das escolas do ensino médio (Lei nº 11.684/2008). A UFC incluiu ainda nesse projeto a Licenciatura em Língua Portuguesa que, viria contribuir, através do trabalho com os vários gêneros textuais, para atender às necessidades oriundas de cada área disciplinar, permitindo sobretudo melhorar as capacidades de leitura, de compreensão e de escrita dos alunos.

O processo de escolha das escolas participantes do projeto foi feito a partir de articulação com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Os objetivos das intervenções do projeto “Ações articuladas dos cursos de licenciaturas da UFC com escolas públicas de educação básica de Fortaleza”, foram dispostos em nove objetivos:

---

<sup>26</sup> O relatório de atividades do Pibid/ UFC (2009-2010) é “assinado” pelos coordenadores institucionais Prof. Idevaldo da Silva Bodião e a Profa. Simone da Silveira Sá Borges é também o único relatório formal, encontrado no site do Programa:  
<https://78462f86-a-c9eae395-s-sites.googlegroups.com/a/pibid.ufc.br>.

- a) Estimular a formação de professores para a educação básica, em especial para o ensino médio e, em particular, nas áreas de extrema carência.
- b) Valorizar o magistério, como atividade profissional, incentivando os nossos estudantes a fazerem opções pela carreira docente, mantendo-se no seu exercício nas escolas públicas de educação básica.
- c) Aprimorar a qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação inicial nos cursos de licenciaturas da UFC, tomando o exercício da docência como importante princípio formativo.
- d) Estimular o uso de metodologias de ensino e práticas docentes que sejam pedagogicamente criativas e inovadoras.
- e) Aumentar o grau de integração interna entre os cursos de licenciatura da UFC.
- f) Aumentar o nível de articulação entre os cursos de licenciatura da UFC com as escolas públicas de educação básica, entendendo-o como profícuo para as duas instituições.
- g) Possibilitar aos futuros docentes, alunos de cursos de licenciaturas da UFC, a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, umbilicalmente articuladas com as realidades locais de escolas públicas.
- h) Estimular futuros canais de integração entre a Universidade Federal do Ceará e escolas dos sistemas públicos, através de projetos de cooperação que possam contribuir para o aumento da qualidade da educação praticada nessas unidades.
- i) Contribuir para a formação continuada dos professores das escolas de educação básica envolvidos no Projeto.

Para a efetivação dos objetivos acima mencionados, o projeto institucional da UFC elenca as seguintes estratégias de intervenção: Realização de “estudos do meio”, intentando evidenciar a importância de se relacionar “aquilo que se aprende na escola” (o conhecimento científico) com o que ocorre dentro e fora dela (o cotidiano da comunidade escolar); introdução de atividades experimentais, propostas a partir de situações-problemas, principalmente nas disciplinas das Ciências da Natureza, por entender que as aulas de laboratório são instrumentos importantes para adequadas construções de conceitos; desenvolvimento de projetos, preferencialmente interdisciplinares, tendo em vista elaborações de planejamentos e execuções de trabalhos a serem realizados em equipes, como forma de, entre outros ganhos, alimentar os processos de desenvolvimento da autonomia individual, da capacidade de concentração, além da disciplina grupal; estimulação/criação de espaços de discussões e debates sobre temas de interesse geral, preferencialmente, vinculados às

temáticas disciplinares próprias do currículo escolar do ensino médio; estimulação do uso de linguagens midiáticas, através da produção de materiais, tais como vídeos, programas de rádio, fanzines, elaboração de jornais, além da construção de sítios e portais eletrônicos bem como a estimulação da utilização de ambientes virtuais de aprendizagens.

De acordo com a UFC (2010), as atuações do Pibid-UFC baseavam-se, desde o início, na compreensão clara de que se tratava de uma proposta de intervenção na formação inicial dos licenciados, entendendo, dessa forma, que esse deveria ser o foco prioritário de todas as ações.

A UFC (2010) destaca também em seu projeto três princípios operacionais que norteariam as intervenções do Pibid/UFC:

- a) A atuação dos licenciandos deve estar o mais próximo possível da profissionalidade docente;
- b) as reflexões, individuais e coletivas, são tomadas como princípio formador;
- c) o necessário respeito a certos traços das matrizes identitárias de cada escola.

No relatório de (2010, p.14) o coordenador institucional faz uma análise do Pibid desde a sua implantação em 2009 e comenta que a UFC tem buscado “[...] o aprimoramento da qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação inicial nos cursos de Licenciatura da UFC, tomando o exercício da docência como importante princípio formativo”.

Nessa análise o Relatório do Pibid/UFC (2010 p.14), informa sobre as intervenções realizadas pelos subprojetos nas Escolas de Ensino Médio (EEM) Liceu do Conjunto Ceará e Liceu de Messejana. Comenta que as intervenções de forma articulada, priorizaram o uso de metodologias inovadoras e que as estratégias de intervenção, sempre que possível, eram realizadas através de “estudos do meio”, buscando dessa forma: “[...] demonstrar aos alunos a estreita relação existente entre “aquilo que se aprende na escola” e o que ocorre dentro e fora dela, em diferentes lugares com pessoas distintas”.

Sobre a interdisciplinaridade, que é tema proposto no Projeto Institucional “como ação pedagógica a ser desenvolvida mediante a abordagem simultânea” de um mesmo assunto por todas as áreas, segundo o Relatório Pibid/UFC (2010, p.14-15) não ocorreu de forma efetiva como se vê nas abordagens com as Escolas:

Houve, entretanto, uma importante iniciativa neste sentido: o projeto interdisciplinar “Pensando Naquilo” no Liceu de Messejana, Escola originariamente bastante receptiva ao desenvolvimento de projetos especiais. A atividade, proposta a partir de um tema gerador (a sexualidade na adolescência/juventude) envolveu intensamente toda a Equipe PIBID atuante na Escola e, apesar de ter sido uma iniciativa isolada, elevou o grau de interlocução entre os bolsistas do PIBID e a comunidade escolar, sensibilizando-a em relação à aplicação das demais atividades e/ou intervenções do mesmo tipo.

Em relação à Escola Liceu do Conjunto Ceará, é comentado no relatório que ocorreram dificuldades para implantação dos projetos interdisciplinares como se vê em Pibid/UFC (2010, p.15):

Inicialmente, o PIBID enfrentou dificuldades de operacionalização na EEM Liceu do Conjunto Ceará dentro dos princípios do Programa, haja visto que o “fazer pedagógico” da Escola privilegiava o desenvolvimento de projetos especiais (pré-vestibular, preparação para concursos) que garantia atendimento diferenciado aos seus melhores alunos. No segundo semestre de 2009, a escola implantou, após intensa discussão com a Equipe PIBID UFC, o projeto “Reaprendendo para Viver”, voltado para os alunos que apresentavam dificuldade na aprendizagem e no comportamento.

A Coordenação institucional comenta que a participação do Pibid foi de grande relevância para a execução do projeto “Reaprendendo para viver”, no que se refere a: “[...] à formatação de um padrão de intervenções, organizadas a partir das áreas disciplinares, que garantissem atendimento específico aos alunos que mais necessitavam de intervenção pedagógica”.

O Relatório finaliza a análise da atuação do Pibid/UFC ressaltando a importância do Programa para o estímulo à docência na Educação Básica, de forma que os licenciandos vejam na atividade docente uma possibilidade de realização profissional. Nesse sentido, informam que no início de 2010, a SEDUC realiza Concurso Público para preencher 4.000 vagas destinadas a professores do Ensino Médio, e que muitos dos bolsistas participantes do Pibid, foram aprovados (2010, p.15): “Ao todo, foram aprovados catorze (14) licenciandos que vivenciaram a “Experiência PIBID”, de um total de vinte e sete (27) ex-participantes do Programa. Este número é expressivo, se considerarmos o curto período de atuação (12 meses) do Pibid nos cursos de Licenciatura da UFC”.

Atualmente, o coordenador institucional de acordo com o site do Pibid/UFC, é o Prof. Gerardo Silveira Viana Júnior. Os projetos atuantes desde 2011 e seus respectivos coordenadores, contando o início do período são os constantes no Quadro 06, a seguir:

Quadro 06 - Coordenadores de Subprojetos desde 2011

ÁREA	COORDENADORES
Ciências Biológicas (Fortaleza)	Raquel Crosara Maia Leite
Educação Física (Fortaleza)	Marcos Antônio Almeida Campos
Filosofia (Fortaleza)	Evanildo Costeski
Física (Fortaleza)	Marcos Antonio Araújo Silva
Geografia (Fortaleza)	Maria Florice Raposo Pereira Feitosa
História (Fortaleza)	Kênia Sousa Rios
Letras (Fortaleza)	Maria Ednilza Oliveira Moreira
Matemática (Fortaleza)	José Alberto Duarte Maia
Música (JN/Cariri)	Francisco Weber dos Anjos
Química (Fortaleza)	Maria das Graças Gomes
Teatro (Fortaleza)	Carolina Vieira Silva

Fonte: <https://sites.google.com/a/pibid.ufc.br/www/coordenacao>

No Relatório de (2012, p. 08)<sup>27</sup> informa que a equipe do Pibid na UFC no período era composta por:

A equipe do PIBID/UFC é composta por 1 (um) coordenador institucional; 1 (um) coordenador de gestão; 21 (vinte e um) coordenadores de áreas específicas; 42 (quarenta e dois) supervisores; 210 (duzentos e dez) bolsistas de iniciação a docência, que atuam em 9 (nove) escolas públicas de Fortaleza e Juazeiro do Norte/Cariri.

Dessa forma, se vê que no período, a UFC obtinha um total 275 bolsistas, incluindo todas as categorias de bolsas desde o coordenador institucional até o de iniciação a docência. De acordo com os relatos do Pibid de 2012, a partir dos relatórios dos Subprojetos enviados à Coordenação Institucional, observam-se as ações desenvolvidas tanto nas escolas, quanto na Universidade, as quais constam de reuniões gerais de coordenação institucional, por área nas universidades, nas escolas, nas universidades, para acompanhamento, avaliação, planejamento, proposição de intervenções e reflexão, como também ações como sessões de estudos, produção de material didático, participação e organização de eventos (encontros, seminários, palestras, oficinas) e as ações interventivas na escola.

Um dos resultados positivos do programa que destaca o Relatório Pibid/UFC (2012, p. 08) é a inserção do bolsista de licenciatura na prática escolar, visto que, apesar de a

<sup>27</sup> No espaço destinado no site para o Relatório de 2012, constam diversos documentos “soltos”, postados pelos subprojetos e um documento inicial nominado: “Contribuições do Pibid para a formação docente”. Dessa forma, neste trabalho considera-se esse documento como o Relatório de 2012.

teoria e prática estarem inseridos nos textos curriculares de formação docente, considera um dos grandes entraves nos cursos de licenciatura, e que o Pibid vem dirimir esse problema:

A dinâmica do projeto favorece o estreitamento da relação teoria e prática, por meio da inserção do futuro professor no contexto escolar. Essa aproximação possibilita maior compreensão da profissão docente e dos saberes necessários ao seu exercício; favorece o confronto, a vivência, o questionamento e a reflexão da teoria a partir de experiências na realidade escolar. Aqui podemos vislumbrar a superação de um dos grandes entraves dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Apesar de anunciado nos textos curriculares, e nas orientações legais a efetivação da relação teoria e prática e a aproximação dos currículos de formação docente com a realidade escolar, apresenta grande dificuldade de se materializar. As ações do PIBID constituem um terreno fértil para cumprimento desse princípio.

Segundo o relatório uma contribuição significativa do programa é o incentivo aos participantes à produção de conhecimentos. Isso se confirma na participação de bolsistas de iniciação à docência nos eventos acadêmico-científicos da UFC como os Encontros Universitários e o Encontro de Práticas Docentes (2012, p. 09):

Os bolsistas e os professores das escolas parceiras sentem-se estimulados a socializar as experiências vividas no projeto, compartilham idéias e aprendem com outras áreas, além de desenvolverem a capacidade de expressão oral e escrita. O V Encontro de Práticas Docentes ocorrido em novembro de 2011, contou com a participação de dez professores supervisores do PIBID apresentando trabalhos nos simpósios, e de todos os bolsistas do projeto apresentando pôsteres.

Sobre a interdisciplinaridade é comentado que ocorre com a definição de um tema juntamente com os diretores das escolas e os professores supervisores, para ser tratado de forma interdisciplinar. O tema escolhido é trabalhado ao longo do período letivo e inclui um momento de culminância com várias atividades de integração entre as áreas (dramatização, jogos, apresentações, exposições, palestras, vídeos, exibição de filmes). Todavia, é comentado que algumas dificuldades de natureza interativa ocorrem (2012, p. 10): “[...] muito temos que caminhar para a efetivação de uma abordagem efetivamente interdisciplinar, mas a interação entre as áreas vem inaugurando novos hábitos de trabalho em que o isolamento as áreas é substituído pelo diálogo, pela troca e colaboração e aprendizagem mútua”.

O relatório é finalizado pela coordenação institucional, reconhecendo todos benefícios que o programa traz à formação inicial, mas também conscientes de que o Pibid por si só não resolverá problemas históricos dos cursos de licenciatura. Entendem que para isso deva surgir uma “política educacional que valorize o professor, como condição para uma educação pública de qualidade para todos”, destacou-se no relatório as contribuições do Pibid para a efetivação dos três princípios que atuam como eixos impulsionadores na melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores: “a docência como uma profissão com

identidade própria, a interação entre teoria e prática e o professor como intelectual crítico e reflexivo”.

#### **4.3.2 Subprojeto Letras – Língua Portuguesa**

Assim como a UFC o Subprojeto Letras Língua Portuguesa, integra o Pibid desde 2008, quando a UFC resolve implantar o Subprojeto LP, além daqueles sugeridos pelo edital da Capes, que eram nas áreas considerada prioritárias como Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática e Filosofia. Os coordenadores de área que estiveram à frente do Subprojeto, desde a sua implantação, são professores lotados no Departamento de Letras Vernáculas (DLV). Até 2010, as professoras que assumiam a coordenação de área foram: Márluce Coan e a Rosimeire Selma Monteiro Plantin. A partir de 2011, assume a coordenação de área, a Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira.

Na UFC, os encontros do Subprojeto, especialmente para a Reunião das “sexta-feiras”, ocorrem em sala disponibilizada pelo Departamento de Letras Vernáculas. Como pesquisadora, participei de três dessas reuniões em 2017, o que se considera de fundamental importância essa aproximação da pesquisadora, a título de obter compreensão da dinâmica do subprojeto. Nas observações, nesta pesquisa exploratória e informal, foi percebido que essas reuniões se configuram em uma reunião geral do Subprojeto com a participação de todos os envolvidos: coordenação de área, supervisores das escolas e os bolsistas discentes das licenciaturas engajados nesse Subprojeto. O intuito da reunião é o de avaliar as demandas do subprojeto, o que já foi realizado, se foi a contento, como melhorar e empreender discussões acerca do planejamento para o próximo projeto como também designação dos bolsistas responsáveis por determinadas ações no projeto em andamento. As reuniões são dirigidas pela coordenadora de área, mas todos participam ativamente, os bolsistas discentes, fazem apresentações em *power point* de como ficou determinado projeto e todos discutem acerca do assunto.

As escolas participantes onde o Subprojeto Língua Portuguesa realiza suas atividades são as Escolas: EEM Liceu de Messejana e a EEM Liceu do Conjunto Ceará. As supervisoras que atuaram até o ano de 2017 foram Lenílucia Bilhar Araújo da Escola Liceu de Messejana, com 1213 alunos, dos quais 344 são participantes do projeto e Flávia de Sena Neri da Escola Liceu do Conjunto Ceará, que tem 1405 alunos e 395 são participantes do projeto. No segundo semestre de 2018, somente o Liceu do Conjunto Ceará permaneceu no Subprojeto e com nova supervisora: a Profa. Estefânia Soares Menezes de Sousa Almeida.

Os diretores das Escolas Liceu de Messejana e Liceu do Conjunto Ceará, participantes do Subprojeto de Língua Portuguesa, Prof. Oélio Pinheiro e a Profa. Maria do Socorro Nogueira de Paula respectivamente em entrevista à Revista Expressão Jovem<sup>28</sup> (2017, p. 18-23), quando questionados sobre a contribuição do Pibid para formação docente afirmaram:

REVISTA EXPRESSÃO JOVEM: VOCÊ PERCEBE QUE O PIBID CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS BOLSISTAS? COMO VOCÊ VÊ ISSO?

OÉLIO PINHEIRO: Com certeza sim. Quando eu fiz licenciatura em matemática, nós ficávamos ali, dentro da universidade, todo o tempo, e, depois que você sai para a escola de educação básica, você nota uma distância gigantesca de conteúdo, de prática. Nota-se, infelizmente, que as disciplinas de prática de ensino – de didática e essas outras mais voltadas para licenciatura – às vezes, não são tão levadas a sério pelo aluno ou pelo próprio professor da universidade. Não têm o poder de formação como deveriam. Esses universitários, ao irem à escola para se aproximar dessa realidade, dessas dificuldades, das belezas, dos desafios e das conquistas é fabuloso, tudo isso é importantíssimo. Considero que os pibidianos, como nós chamamos aqui ganham muito com isso, e os nossos alunos ganham também, a escola como um todo ganha.

R.E.J: VOCÊ PERCEBE QUE O PIBID CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS BOLSISTAS? COMO VOCÊ VÊ ISSO?

Sim. Os bolsistas pibidianos são bem atuantes, bem participativos no dia a dia da escola, participam, inclusive, dos Encontros Pedagógicos. É importante destacar a desmistificação de como eles viram a escola, anteriormente, e a partir da vivência, notamos que os pibidianos estavam encantados pelo funcionamento da escola, as ações dentro da instituição, como atuava de fato o trabalho realizado pela gestão e pelos professores. Então, acreditamos que essa troca tenha sido bastante positiva.

Percebe-se na fala dos diretores, o reconhecimento dos subprojetos do Pibid na formação dos discentes de licenciatura e o ganho que a Escola também recebe com essa parceria Universidade/Escola.

Os subprojetos de acordo com a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, para iniciar suas atividades, deveria ter um número mínimo de 5 (cinco) bolsistas de iniciação à docência e no máximo 20, a partir de seleção realizada pela coordenação de área de cada IES, como se vê no Quadro 07, constante no Anexo II da Portaria, p. 24 abaixo:

---

<sup>28</sup> A Revista Expressão Jovem, é uma revista eletrônica, criação do Subprojeto de Língua Portuguesa para uso interdisciplinar de todos os Pibid's na UFC. Encontra-se disponível na Plataforma Calaméo. <https://pt.calameo.com/books/0052319356ec10662767e>

Quadro 07 – Concessão de bolsas por Subprojeto

<b>Quantidade de bolsas concedidas</b>		
<b>Iniciação à docência</b>	<b>Supervisão</b>	<b>Coordenação de área</b>
5 a 20	1 a 4	1
21 a 40	4 a 8	2
41 a 60	8 a 12	3
61 a 80	12 a 16	4
...	...	...

Fonte: Portaria Capes 96/2013.

O quadro mostra também o quantitativo de supervisores e coordenação de área, como por exemplo: um subprojeto com 1 coordenador de área, pode ter de 1 a 4 bolsas de supervisão e de 5 a 20 bolsistas de iniciação a docência.

Em relação à duração da bolsa, o Art. 28 da Portaria 96/2013, informa a duração de acordo com o tipo de bolsa, como se vê em Brasil (2013, p. 10-11):

Art. 28. A duração da bolsa varia conforme a modalidade da concessão:  
 I – as bolsas de coordenação e de supervisão terão duração de até 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período;  
 II – a bolsa de iniciação à docência terá duração de até 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por igual período.  
 §1º Independentemente de seu prazo de duração, as bolsas terão vigência apenas durante a execução do projeto/subprojeto.  
 §2º O bolsista de iniciação à docência não poderá receber a bolsa Pibid por período superior ao máximo estabelecido, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente.

Na nova Portaria, a 45/2018, na seção V em Brasil (2018, p.10), no Art. 22: “A duração máxima das cotas de bolsas concedidas por projeto é de 18 meses [...], não sendo admitido, em qualquer hipótese, pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência”. Percebe-se grandes mudanças para os bolsistas, no tempo de permanência, que com a nova Portaria é somente de 1 ano e 6 meses, e não são prorrogáveis.

De acordo com o Blog do Pibid Letras, observou-se que o Subprojeto de Língua Portuguesa muito contribuiu para o aprimoramento da formação dos licenciandos, dos professores supervisores e conseqüentemente para os alunos das escolas e, ainda, para a própria coordenação de área que tem vivenciado também outra realidade educacional – a das escolas de educação básica. Isso tem se traduzido em todos os projetos realizados pelo Pibidianos em parceria com as Escolas, dentre vários, os quais cita-se alguns: Participação com trabalhos aprovados em eventos como Encontros Universitários da UFC, Encontros de

Práticas Docentes, Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Fórum de Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas (FLAEL), Colóquio sobre Gêneros e Textos (COGITE); realizações de Aulas de campo, Laboratórios de Redação, Cursos de Leituras, Minicursos, Oficinas; elaboração e publicação da Revista Expressão Jovem, Almanques, Guia gastronômico do bairro, Livro de Crônicas, etc<sup>29</sup>.

Essa contribuição do Subprojeto Língua Portuguesa, pode ser traduzida ainda, a partir da pesquisa de campo, onde este foi objeto de estudo, através de Grupos focais e Entrevistas em profundidade, como se pode confirmar no próximo capítulo.

---

<sup>29</sup> Para visualizar essas e mais outras atividades realizadas pelo Subprojeto, estas, podem ser conferidas no Blog do Subprojeto: <http://pibidletrasufc.blogspot.com>

## 5 PERCEPÇÃO DOS RESPONDENTES NA PESQUISA DE CAMPO

“Não nasci, porém, *marcado para ser* um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender”.  
(Paulo Freire, 2001).

O desenvolvimento dessa pesquisa se deu com participantes do Subprojeto Língua Portuguesa do Pibid na Universidade Federal do Ceará. O Subprojeto é uma parceria Universidade/Escola. No âmbito da universidade é composto por alunos da UFC devidamente matriculados em cursos de licenciatura – os chamados bolsistas do Pibid ou pibidianos; um professor da Universidade com titulação mínima de mestre e com experiência em licenciatura e na formação de professores – denominado Coordenador de área do Pibid. No âmbito das escolas de educação básica, por um Professor de Língua Portuguesa da escola – denominado Supervisor do Pibid e por alunos do ensino médio, dessas escolas.

O Pibid é um programa de bolsas para alunos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior, para que exerçam através dos Subprojetos, atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, realizando atividades que contemplem a integração entre teoria e prática, e a aproximação entre universidades e escolas. Para o bom êxito dos trabalhos e atividades, os bolsistas são orientados por coordenadores de área (docentes das licenciaturas) e por supervisores (docentes das escolas públicas) onde exercem suas atividades (DEB, 2013).

Na escolha dos depoentes foi definido como critério de inclusão ser ou ter sido bolsistas do Pibid<sup>30</sup> no Subprojeto Língua Portuguesa, num recorte de tempo de 2015.1 a 2018.1. No que se refere às escolas, o critério de inclusão foi ser ou ter sido aluno do primeiro ano do ensino médio, nas escolas de educação básica que se beneficiaram com a ação das atividades do Subprojeto, no mesmo recorte de tempo. Essa exigência se deu para se buscar entender como o programa está modificando a vida das pessoas nele envolvidas diretamente, como a política chega e como ela se transforma e/ou faz transformar. Também pleitear-se identificar o que está sendo modificado, no sentido de melhorias efetivas no que concerne aos

---

<sup>30</sup> Considerando como Bolsistas do Pibid todos os integrantes do Subprojeto de Língua Portuguesa (alunos da Licenciatura em Letras, Coordenadores de área e Supervisores das Escolas).

objetivos do Programa a partir dos seus documentos legais e, ainda, especialmente, investigar a percepção dos envolvidos com referência à docência reflexiva.

### 5.1 Tipologia da pesquisa

Este trabalho se configura como um Estudo de Caso, visto que a pesquisa se insere no âmbito da Universidade Federal do Ceará, com utilização de pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo exploratória. Epistemologicamente o estudo de caso classifica-se como um estudo dialético, permitindo a constância do diálogo entre teoria e prática docente. Nesse sentido, importa comentar Freire (2001, p. 43): “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. A metodologia deste trabalho científico está pautada de acordo com os estudos metodológicos de Yin (2001, p. 32-33) o qual informa que nesse tipo de metodologia o pesquisador enfrenta uma situação única devido à existência de muitas variáveis. E coloca que o estudo de caso é:

(...) uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados.

Yin (2001) informa, ainda, que a utilização do Método do Estudo de Caso se adequa em questões de pesquisa do tipo “como” e “por que”, e quando o pesquisador não detenha um alto controle de uma situação que, por sua natureza, esteja inserida em contextos sociais.

Nessa pesquisa, as técnicas de coletas de dados ocorreram a partir de bibliografias – recurso importante para a identificação e leitura de autores com produção na temática em foco bem como a partir de pesquisas de campo exploratória, que, de acordo com Gil (2010, p. 27), no que se refere ao planejamento: “tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado”. Dessa forma, as técnicas de coleta de dados utilizadas, referente a pesquisa de campo foram a Entrevista em profundidade e o Grupo focal.

Assim, a metodologia utilizada para a realização da pesquisa científica foi concentrada nas seguintes etapas:

- a) pesquisas bibliográficas – estudos a partir de publicações: livros, revistas, artigos em meio físico e eletrônicos utilizando autores renomados na temática em foco e sites confiáveis;
- b) estudo de caso com pesquisa de campo – estudo particular, representativo com amostras das opiniões dos envolvidos no Subprojeto de Língua Portuguesa com referência à docência reflexiva e transformações ocorridas a partir do Programa.
- c) pesquisa exploratória – a pesquisa de campo é exploratória de abordagem qualitativa, considerando o teor de seus objetivos. E neste trabalho realizada através das técnicas de Grupo Focal e Entrevistas em profundidade. Incluindo também, na pesquisa pequenas abordagens quantitativas.

## 5.2 Grupo focal e entrevista em profundidade como técnicas elegidas

Para avaliar o Subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid na Universidade Federal do Ceará, inspirada na “Avaliação em Profundidade” (Rodrigues, 2008), já explicitada no capítulo anterior, além das pesquisas bibliográficas, buscou-se a realização pesquisas de campo através de Grupos Focais e Entrevistas em Profundidades. As escolhas dessas técnicas metodológicas se deram por o trabalho utilizar uma abordagem qualitativa e interpretativa na busca dos sentidos e significados – descrição densa. Nessa perspectiva, Rodrigues (2008) pauta em Geertz (1978), como pode se vê também, o reforço dessa proposição em Rodrigues (2011, p.57):

Ao propor que a avaliação seja ampla, detalhada e densa, a referência fundamental é ao principal pressuposto das abordagens interpretativas, seguindo as proposições geertzianas (Geertz, 1978), o da busca de significados, no caso os significados da política para os que as formulam, executam ou **vivenciam**. (Grifo nosso)

Complementando sua fala em relação à apreensão dos significados, Rodrigues (2011, p.57) comenta que no plano prático a busca dos significados necessita também da inserção de entrevistas em profundidade e não somente de dados estatísticos:

No plano prático, isto implica que a avaliação não pode se restringir à análise de dados estatísticos resultantes da coleta de dados por meio de questionários, ainda que estes contemplem perguntas abertas e forneçam ao entrevistado espaço para colocar suas idéias. **Isto porque a apreensão de significados exige a realização de entrevistas aprofundadas e abertas**; ou seja, entrevistas que não conduzam o entrevistado à resposta e que não lhe cerceiem o campo de reflexão, já lhe apresentando perguntas que pressupõem razões para o sucesso ou não da política ou do programa em estudo, para a ocorrência de situações constatadas quando da realização de observações em campo, ou mesmo para esclarecimento de dados coletados por meio de questionários ou provindos de estatísticas oficiais. (Grifo nosso)

Dessa forma, a realização da Pesquisa de Campo utilizando tais mecanismos assumem um compromisso de oportunizar a voz aos participantes no sentido a que se objetiva o Grupo Focal, conforme discorre a I-TECH (2006, p. 01): “O objectivo do grupo focal é recolher informação sobre os sentimentos, valores e ideias das pessoas, e não obter consenso, nem tomar decisões”. Também, de acordo com Morgan e Krueger (1993, *apud* GATTI 2005, p. 09): “A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, [...]”. Para os autores, “O grupo focal permite fazer emergir, uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados, que com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”.

Na perspectiva de Kitzinger (1994 *apud* GATTI, 2005, p.10) a partir das interações no grupo focal, pode-se por meio delas:

- a) clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes;
- b) encorajar uma grande variedade de comunicações, entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- c) ajudar a identificar as normas do grupo;
- d) oferecer *insight* sobre a relação entre o funcionamento do grupo e processos sociais na articulação de informação (por exemplo, mediante o exame de qual informação é censurada ou silenciada no grupo);
- e) encorajar uma conversação aberta sobre tópico embaraçosos para as pessoas;
- f) facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual.

A técnica, nos dizeres de Gatti (2005) é cada vez mais utilizada no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social e deriva das diferentes formas de trabalho com grupos em psicologia social. Para a autora (2005, p. 11):

Os grupos focais podem ser empregados em processo de pesquisa social ou em processos de avaliação, especialmente nas avaliações de impacto, sendo o procedimento mais usual utilizar vários grupos focais para uma mesma investigação, para dar cobertura a variados fatores que podem ser interveniente na questão a ser examinada.

Esclarece-se que, inicialmente propunha-se a realização de dois grupos focais com os licenciandos da UFC, todavia, como o primeiro grupo focal dessa categoria estendeu-se bastante, pois todos participaram ativamente, contemplando praticamente todo o roteiro, dessa

forma, decidiu-se que um segundo momento para complementaridade desse primeiro Grupo Focal, ocorreria através de Entrevistas em Profundidade via *WhatsApp*, facilitando assim a participação de todos. Nesse sentido, Minayo (2009, p. 68) comenta:

“[...] é preciso reforçar o papel complementar dos grupos focais, além da sua importância específica e única. Junto com o uso das histórias de vida, das entrevistas abertas ou semiestruturadas e da observação participante, o pesquisador constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permitem triangular olhares e obter mais informações sobre a realidade”.

As entrevistas em profundidade se dão no formato de entrevistas individuais, pautadas a partir de um roteiro, para a recolha de informações a partir da experiência de uma fonte, conforme coloca Duarte (2008, p. 62):

[...] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer.

A Entrevista em Profundidade permite a identificação de diferentes maneiras de perceber e descrever os fenômenos. Para Duarte (2008, p. 62), representa uma “técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada”. Ainda de acordo com o autor, deve-se considerar as “entrelinhas” das respostas, observar o entrevistado no ambiente, seu comportamento e gestos. O autor comenta ainda, que há uma variedade desse tipo de técnica, como entrevistas abertas ou semiabertas, semiestruturadas, o modelo pode ser uma questão central ou a partir de um roteiro, nesse formato a abordagem será em profundidade e as respostas indeterminadas, diferente do que ocorre nas abordagens quantitativas onde as questões são estruturadas, a entrevista é fechada, o modelo é o de questionário, a abordagem é linear e esses fatores resultam em respostas previsíveis (Duarte, 2008).

Minayo (2009, p. 64 - 65) discorrendo sobre a técnica comenta que a Entrevista é a estratégia mais usada no trabalho de campo, comenta que se objetiva na construção de informações pertinentes para um objeto de pesquisa, a qual pode ser considerada *conversa com finalidade*, se caracteriza por sua organização e segue uma classificação com 5 (cinco) tipologias:

- (a) *sondagem de opinião*, no caso de serem elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador.
- (b) *semiestruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada;

- (c) ***Aberta ou em profundidade*, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões;**
- (d) *focalizada*, quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema;
- (e) *projetiva*, que usa dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. Essa última modalidade constitui um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê. É geralmente utilizada quando precisamos falar de assuntos difíceis e delicados e temos problemas para trata-lo diretamente. (Grifo nosso).

Sendo, pois técnicas eletivas para as abordagens qualitativas, o grupo focal e as entrevistas em profundidade são utilizadas neste trabalho, buscando-se explorar o tema e obter o maior número de informações da realidade vivenciada por aqueles que são a base e sujeito receptores da política pública em foco.

Dessa forma, foram apresentados os objetivos da pesquisa para os envolvidos e foram formalizados os trâmites para realização dos grupos focais e entrevistas em profundidade: autorização das escolas de educação básica pelos seus diretores e submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), que foi devidamente aprovado, conforme Parecer nº: 3.119.157.

Assim, ocorreram 3 (três) Grupos Focais, 1(um) grupo focal com 5 (cinco) alunos de Letras Licenciatura da UFC (bolsistas do Pibid) e 2 (dois) Grupos Focais com 4 (quatro) alunos de cada escola de educação básica (totalizando em oito alunos), escolas estas, onde atuaram os bolsistas do Pibid/UFC; quais sejam Liceu do Conjunto Ceará e Liceu de Messejana. Quanto às entrevistas em profundidade aplicadas a esses grupos focais, ocorreram 8 (oito) entrevistas: 5 (cinco) com bolsistas licenciandos do Pibid, 1(uma) com cada supervisor das escolas (Liceu do Conjunto Ceará e Liceu de Messejana) e uma com a Coordenadora de área. O tempo para realização dos grupos focais foram previstos para acontecer em 1:30 h (uma hora e meia), todavia, devido à grande interação, ocorreram extensão dos horários. A realização dos Grupos Focais e Entrevistas em Profundidade foram facilitados pela pesquisadora principal.

Com exceção da entrevista com a coordenadora de área que ocorreu presencialmente, o processo para as entrevistas em profundidade com os bolsistas e supervisores ocorreram da seguinte forma: foi enviado o roteiro para cada participante via *WhatsApp* e eles discorreram livremente através de áudios, sobre cada um dos seis tópicos do roteiro. Nesse interim, uma das bolsistas, que não havia participado presencialmente do grupo focal, porque não dispunha de tempo àquele dia, participou integralmente através desse formato e, um dos participantes do grupo focal, não participou da Entrevista em profundidade.

Assim, foram 5 (cinco), os participantes na Entrevista em profundidade com os bolsistas do Pibid. A ideia foi indispensável porque se tornava difícil o encontro de todos devido o tempo limitado e disponível de cada um. Também esclareceram e reforçaram assuntos discutidos no Grupo Focal.

Ressalta-se, conforme já informado na Introdução, que este trabalho foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado sob o Parecer nº: 3.119.157 no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará - CEP/UFC/PROPESQ, e obedece aos preceitos éticos, pautados nas Resoluções 466/12 e Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

### **5.3 *Locus* da pesquisa e população**

O principal *locus* da pesquisa, o Subprojeto de Língua Portuguesa da UFC, composto por uma população de 6 (seis) bolsistas, alunos da licenciatura da UFC e uma coordenadora de área, os demais *locus* foram as escolas de educação básica: Escola Estadual Liceu do Conjunto Ceará, com a participação de 4 (quatro) alunos e uma supervisora e a Escola Estadual Liceu de Messejana, também com 4 alunos e uma supervisora. Dessa forma, a população participante da pesquisa totaliza em 17 (dezesete) participantes.

### **5.4 Instrumento de coletas de dados**

O desenvolvimento deste trabalho ocorre através de pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. Nas pesquisas bibliográficas, como já informado anteriormente, utilizou-se autores com renome no foco da pesquisa. Os livros utilizados foram das bibliotecas da UFC e também em formato de *e-book*. Os artigos foram selecionados em sites confiáveis a partir do buscador da *Google* e os trabalhos acadêmicos, como dissertações de mestrado, na Plataforma da Capes do Ministério da Educação.

O instrumento utilizado para a coleta de dados da pesquisa de campo ocorre através da elaboração de roteiros (Ver apêndice A) tanto para a realização dos Grupos focais, quanto para a realização das Entrevistas em profundidade. Os roteiros foram elaborados a partir de categorias que se sobressaíram nos estudos dos documentos legais, relatórios e demais bibliografias referente ao programa, durante a elaboração do projeto de pesquisa para este trabalho. Dessa forma, o roteiro tanto para entrevista quanto para os grupos focais versaram nas categorias de análise: formação inicial docente, docência reflexiva,

interdisciplinaridade e políticas públicas, adequando-as de forma acessível para cada grupo e/ou entrevistados.

### **5.5 Estudo qualitativo com análises do método de interpretação dos sentidos**

A pesquisa qualitativa para Minayo (2009, p. 21) é muito particular, pois se ocupa, a partir das Ciências Sociais em um nível de realidade que não pode e/ou não deveria ser quantificável, pois entende que: “[...], ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Dessa forma, a autora ratifica porque a pesquisa qualitativa não deve ser quantificada e comenta sobre as hierarquias das pesquisas (Minayo, 2009, p. 21):

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um *continuum* entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupariam um primeiro lugar, sendo “objetivas e científicas”. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo “subjetivas e impressionistas”.

Dando continuidade sobre esse posicionamento “hierárquico” postulado às pesquisas qualitativas e quantitativas comenta sua diferenças Minayo (2009, p. 22): “A diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica”. A autora comenta que enquanto os estudiosos da abordagem quantitativa trabalham estatisticamente buscando criar fenômenos que produzam regularidades, na abordagem qualitativa “[...] se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância pelos próprios pesquisados”.

Desta feita, tentando abarcar o maior número de informações acerca do objeto desse estudo, trabalhar-se-á também de forma não muito abrangente, com uma abordagem quantitativa, todavia com maior intensidade com a abordagem qualitativa, com o universo dos significados e dos sentidos, expondo os trabalhos de campo e buscando analisá-los a partir dos pressupostos teóricos elencado neste trabalho. Quanto às análises, no livro organizado por Minayo: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, o estudo de Gomes (2009) acerca de procedimentos para análises de pesquisas qualitativas, o autor propõe duas propostas: a *Análise de Conteúdo* tendo como base teórica o conceito de inferência de Bardin (1979) e o *Método de Interpretação dos Sentidos* que tem duas bases teóricas: a interpretação da cultura sistematizada por Clifford Geertz (1978) e as perspectivas entre as concepções hermenêutica e

dialética. Nesse sentido, Harbemas (1987 *apud* GOMES 2009, p. 99), “[...] reconhece a importância da hermenêutica, mas a concebe ao lado do pensamento crítico (dialético)”.

Adotaremos nesse trabalho o *Método de Interpretação dos Sentidos*<sup>31</sup> com bases teóricas em Clifford Geertz (1978) que vem ao encontro do que propõe a Avaliação em Profundidade sistematizada por Rodrigues (2011, p. 57), quando comenta que a referência fundamental para uma avaliação detalhada e densa, “[...] é ao principal pressuposto das abordagens interpretativas, seguindo as proposições geertzianas (Geertz, 1978), o da busca de significados, [...]”.

Seguindo o método de interpretação dos sentidos, há de se destacar, os caminhos para a interpretação, a trajetória analítico-interpretativa<sup>32</sup> em Gomes (2009, p. 100) com orientação para análise neste estudo. A respeito das trajetórias comenta, “Nesse caminho, demarcamos que, necessariamente, não são excludentes nem sequenciais, podendo haver uma interpenetração entre elas”.

- a) Leitura compreensiva do material selecionado – busca-se de um lado ter a visão de conjunto, e de outro, apreender particularidades do material. Pode-se adotar várias classificações (categorias) para distribuição do material da pesquisa. Nesse empreendimento ancora-se numa fundamentação teórica e nas especificidades do material;
- b) Exploração do material – a) identificação e problematização das ideias explícitas e implícitas no texto; b) busca de sentidos mais amplos (socioculturais) atribuídos às ideias; c) diálogo entre as ideias problematizadas, informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico do estudo;
- c) Elaboração de síntese interpretativa – Nessa etapa caminha-se na direção da construção de uma síntese, para isso deve-se fazer articulação entre o objetivo do estudo, a base teórica e os dados empíricos.

Desta feita, foi empregado no material obtido através da pesquisa de campo, às trajetórias comentadas acima: Leitura compreensiva do material selecionado, Exploração do material e Elaboração de síntese interpretativa.

---

<sup>31</sup> O Método de Interpretação de Sentido trata-se de uma proposta ancorada em obras clássicas do campo da pesquisa qualitativa com experiência de mais de dez anos adquiridas com um grupo de pesquisadores que integram o Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), vinculado à Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp) com parceria do Instituto Fernandes Figueira (IFF), unidades da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Fonte: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

<sup>32</sup> Informa-se que o Caminho para o Método de Interpretação de Sentido encontra-se neste trabalho de forma sintetizada e, não em sua totalidade.

## 5.6 Exposição das pesquisas de campo

O Grupo focal e a Entrevista em profundidade proporcionam ao pesquisador a aprendizagem dos sujeitos, a partir das inter-relações e através dos diálogos, do falar, das expressões e dos movimentos dos sujeitos envolvidos. O resultado do potencial dessas interações é traduzido pela interpretação feita dos dados coletados (gravação da entrevistas e grupo focal, transcrições dos áudios e anotações do diário de campo).

Foram realizadas todas as transcrições dos grupos focais e das entrevistas em profundidade e no trabalho de análise utilizou-se o método de interpretação de sentido, já explicitado na seção 4.5 deste trabalho. Reforça-se que na interpretação dos dados que foram gravados, escutou-se, repetidas vezes, os áudios, fez-se leitura compreensiva das transcrições, cruzando-os com os apontamentos feitos em um pequeno diário de campo, tentando capturar as ideias principais de cada participante para elaboração de síntese.

Nesta seção, constará somente parte das transcrições, visto que houve convergência na maioria das respostas, contemplando os principais itens do roteiro, com triangulação das informações dos respondentes. Informa-se ainda que as falas dos sujeitos participantes das pesquisas serão transcritas não em forma de citação, mas em forma narrativa/descritiva. Tentando considerar que a exposição nesse formato torna-se mais compreensível para a interpretação e triangulação das informações. Ademais, concorda-se com Minayo (2009, p. 15) quando comenta sobre a criatividade do pesquisador e a rigidez das normas técnicas:

O endeusamento das técnicas produz um formalismo árido ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis. Nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador.

A autora pontua também, sobre um trabalho denominado “Contra o Método”, que fala especificamente sobre o assunto. Como se vê em Feyerabend (1989 *apud* MINAYO, 2009, p. 15):

Dada uma regra qualquer, por mais fundamental e necessária que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta.

Dessa forma, se fará uso dessa “licença”, no que se refere à exposição das falas dos participantes da pesquisa de campo.

### **5.6.1. Grupo focal bolsistas Pibid de Licenciatura**

Foram convidados seis alunos da Licenciatura, porém uma das alunas não pôde comparecer, dessa forma o primeiro GF realizado acontece com 5 (cinco) alunos de Licenciatura em Letras da UFC – os bolsistas do Pibid. Tem como local de ocorrência a Sala de Reunião do MAPP no Prédio do NUPPER/FACED/UFC e como moderadora e observadora a própria pesquisadora. Teve início as 14 h e terminou por volta das 17 h.

O grupo inicia sua participação com a realização de um lanche, destinado aos bolsistas, sucos, refrigerantes, achocolatados, biscoitos doces e salgados, bolo, pães, presunto e queijo. A sala de reunião espaçosa, conta com uma mesa grande com bastantes cadeiras no seu entorno, frigobar e com ar condicionado. Dessa forma, um ambiente agradável e propício para a conversação.

Inicialmente explica-se o funcionamento do grupo focal: ocorrência de uma discussão entre os participantes, a partir da disponibilização de um roteiro, onde todas as contribuições seriam importantes, portanto, não havendo respostas certas ou erradas. Informa-se aos participantes que o tempo previsto para a realização do grupo seria de uma hora/uma hora e meia. Explica-se ainda, a importância das discussões, no sentido de obter o máximo de informações dos sujeitos que estão na ponta, dos sujeitos que vivenciam a política. Eram os seus olhares que importavam e, sendo assim que ficassem a vontade em suas falas, tendo em vista o sigilo dos informantes.

Todos sentados ao redor da mesa, em círculo, entrega-se a cada participante papel e caneta para anotações dos seus dados: nome completo, contatos (e-mail e telefone), curso que realizava, tempo de bolsista Pibid e em quais escolas atuavam e/ou atuaram. O grupo heterogêneo contava com quatro bolsistas do sexo masculino e um do sexo feminino, como já informado, o critério de inclusão era somente ser ou ter sido bolsistas do Pibid no Subprojeto Língua Portuguesa.

Foi entregue a cada bolsista o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura, questionamentos e posterior assinatura. Solicitou-se a autorização para a gravação das conversas, o que foi consentido por todos. Dessa forma, o gravador e o celular foram ligados e se deu início às atividades do GF informando que haveria um controle de tempo para a fala, de cada participante em cada quesito do roteiro, em torno de 4 ou 5 minutos para cada um, para evitar que a fala ficasse concentrada somente em um ou dois participantes. Dessa forma, utilizei três lápis de cores, um verde, um amarelo e um vermelho, fazendo uma analogia ao sinal do semáforo para controlar o tempo, verde (para iniciar) amarelo (informar

quando o tempo estivesse acabando) e vermelho (que o tempo havia acabado)<sup>33</sup>. Enquanto ocorriam as discussões entre os bolsistas, faziam-se na medida do possível, anotações sobre os participantes num pequeno diário de campo, observava a expressão, a forma como falavam, buscando entender os sentimentos daqueles jovens.

Todo o roteiro teve como pressuposto conhecer a percepção dos bolsistas em torno do tema Pibid e dos temas correlacionados ao Programa, tanto os constantes em seus documentos oficiais quanto no sentido pessoal relativo ao trabalho realizado no programa, buscando captar o conhecimento deles referente ao Programa e de que forma suas vidas, pessoal e profissional, foram afetadas por esse Programa.

Para manter o sigilo dos participantes da pesquisa, eles foram identificados somente como “Bolsista” acrescido das letras do alfabeto para diferenciá-los. Salientando que não se registrarão aqui todas as transcrições, capturou-se somente as ideias principais. Todos os participantes são maiores de idade e foram bem receptivos, inclusive ajudando com a gravação. Todos muito educados, em sua maioria jovens alegres e expansivos, alguns mais introspectivos e bem comprometidos com a sua causa: o ser professor!

Depois de ler o roteiro, o assunto inicial do grupo foi discutir a questão de no semestre 2018.1 a Universidade selecionar alunos do 1º semestre para o programa. Uma grande maioria não concordava com a situação, pois entendiam que o aluno ao iniciar na Universidade não tem bagagem suficiente, para ir à Escola de Educação Básica. Somente dois mostraram-se favoráveis. Comentei que no documento do programa prevê essa possibilidade, dependendo tão somente de cada IES. Comentaram que não sabiam dessa possibilidade, entendiam que era algo novo no programa. Percebeu-se na maioria a insatisfação nessa possibilidade, no sentido de que não seria bom para o bolsista, nem para o programa, tendo em vista que eles só iniciaram a partir do 3º e 4º semestres, com já alguma bagagem teórica. O referido assunto não constava no roteiro, todavia se faz necessária flexibilidade, nesse tipo de trabalho, como informa Gatti (2005, p.17):

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro em função do processo interativo concretizado.

---

<sup>33</sup> Ideia adaptada da Aula 6 - Grupo Focal da Profa. Windyz B. Ferreira do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Publicado em 15 de jun de 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qR22fugB9dg>.

Os bolsistas “pibidianos” exerciam suas atividades em duas escolas do Estado, a Escola Estadual Liceu de Messejana e a Escola Estadual Liceu do Conjunto Ceará, ambas circunscritas nos respectivos bairros o qual leva o nome das escolas, são considerados bairros do subúrbio de Fortaleza e localizados nas Secretarias Executivas das Regionais V e VI.

Tentando considerar o contexto de onde estão localizadas as escolas, buscou-se entender como estão situados os bairros no Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza<sup>34</sup> – SER V e SER VI, o levantamento desse mapa foi realizado durante os anos de 2007 a 2009, o organizador do estudo Ricardo Moura, conta com uma vasta equipe para a sua realização e com publicação do estudo em 2011.

No recorte de tempo do estudo, 2007 a 2009, o Conjunto Ceará, que está situado na Regional V, apresentava os seguintes quantitativos/categorias: 1.509 furtos, 2.093 roubos, 447 lesões corporais e 1.339 relações conflituosas<sup>35</sup>, esta última categoria foi a única que ascendeu gradativamente a cada ano, nas demais houve regressão, assim como na categoria mortes violentas. Todavia, não foram informados os quantitativos. Nesse mesmo período, Messejana que se situa na Regional VI, apresenta os seguintes quantitativos/categorias: 335 mortes violentas, 3.549 furtos, 3.600 roubos, 733 lesões corporais e 2.117 relações conflituosas.

Pensando na vida dos adolescentes inseridos nesse contexto, buscou-se verificar a questão dos homicídios ocorridos na adolescência desses jovens. Nesse sentido, o Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA)<sup>36</sup> realiza em 2016 o

---

<sup>34</sup> O Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza é uma cartilha que apresenta os resultados da Pesquisa: Cartografia da Criminalidade e da Violência na cidade de Fortaleza, realizada pelos Laboratórios de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (Labvida) e Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência (Covio), ambos da Universidade Estadual do Ceará, e o Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da Universidade Federal do Ceará. A organização da Cartilha é de responsabilidade de Ricardo Moura e uma vasta equipe, com publicação em 2011.

Fonte: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_V.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_V.pdf)

Fonte: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_VI.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_VI.pdf)

<sup>35</sup> Categorias analisadas na Pesquisa:

**Mortes Violentas** (homicídios, lesão corporal seguida de morte, infanticídio, aborto provocado e/ou induzido, suicídio, induzimento ao suicídio, morte no trânsito, outras mortes acidentais e outros crimes contra a vida);

**Lesão Corporal** (Ofensa à integridade corporal ou à saúde de outrem);

**Roubos** (Subtração do bem segurado mediante grave ameaça ou violência à pessoa);

**Furtos** (Difere do roubo por ser praticado sem emprego de violência contra a pessoa ou grave ameaça);

**Relações Conflituosas** (calúnia, difamação, injúria, ameaça, preconceito de raça ou cor, rixa etc).

Fonte: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_VI.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_VI.pdf)

Fonte: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_VI.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_VI.pdf)

<sup>36</sup> A pesquisa mais abrangente feita no Ceará sobre homicídios na adolescência referente ao ano de 2015 reuniu 24 profissionais e resultou no relatório “Cada Vida Importa”, assinado pelo deputado estadual Renato Roseno, relator do Comitê. Fonte: <http://cadavidaimporta.com.br/sobre/>

relatório final do ano de 2015 intitulado: “Cada vida importa” e apontam os homicídios de adolescentes em cada bairro de Fortaleza, informam que 816 meninos e meninas de 10 a 19 anos foram mortos no território cearense, sendo 387 apenas na capital Fortaleza. Em Messejana, ocorreram nesse período 12 homicídios e, no Conjunto Ceará, 3 homicídios. No ano de 2017, ocorreram no Ceará 981 mortes de adolescentes, só em Fortaleza foram 414 assassinatos e no primeiro semestre de 2018 foram registrados assassinatos de 514 adolescentes no Ceará.

Para melhor visualização das informações explanadas acima, elaborou-se os quadros abaixo:

**Quadro 08: Criminalidade e Violência – Conj. Ceará e Messejana**

Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza 2007 a 2009		
Categorias	Cj Ceará I (SER V)	Messejana (SER VI)
Mortes Violentas	-	335
Lesão Corporal	447	3.549
Roubos	2.093	3.600
Furtos	1.509	733
Relações Conflituosas	32	2.117

Fonte: Elaboração própria.

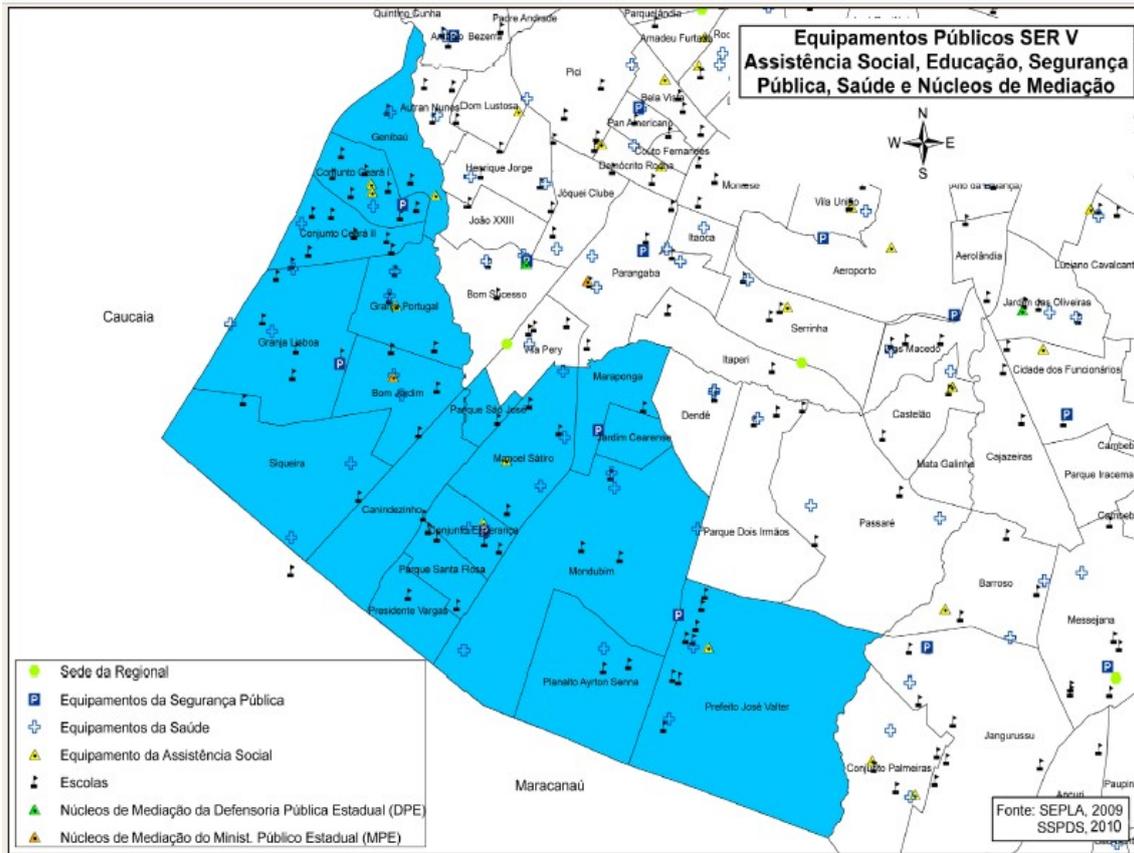
**Quadro 09: Homicídios adolescentes em 2015**

Cada vida importa – Homicídios adolescentes em 2015 (10 a 19 anos) - CCPHA			
Quantitativo de homicídios	Messejana	Conjunto Ceará	Fortaleza
	12	03	387

Fonte: Elaboração própria

Outros indicadores que também devem ser levado em consideração e constam nesse estudo nas Cartilhas do Mapa da Criminalidade nas Regionais V e VI, onde estão localizadas as Escolas, são os equipamentos públicos contidos nessas regiões como de Assistência Social, de Educação, Segurança Pública, Saúde e Núcleos de Mediação, que podem ser verificados nos mapas nas páginas que seguem adiante:

Figura 04 – Mapa de equipamentos públicos SER V



Fonte: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_V.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_V.pdf)

De acordo com o Mapa da Regional V, os equipamentos públicos na região se constituem em 5 (cinco) Equipamentos da Segurança Pública, 21 (vinte e um) Equipamentos da Saúde, 7 (sete) Equipamentos da Assistência Social, 54 (cinquenta e quatro) Escolas,<sup>37</sup> 0 (zero) Núcleo de Mediação da Defensoria Pública Estadual (DPE) e 1 (um) Núcleo de Mediação do Ministério Público Estadual (MPE).

De acordo com Moura (2011), a Secretaria Executiva Regional V possui 21,1% da população de Fortaleza, com população estimada em 2014 de 585.347 habitantes com fonte (IBGE, 2009/SEPLA), sendo a mais populosa e também a mais pobre, com salários da população em média de 3,07 salários mínimos. Tem uma área de 6.346,70 há, sendo que 2,27% do total da Regional (144,24 ha) é ocupado por praças, áreas verdes, áreas livres e parques. No que se refere a cultura e lazer, de acordo com o estudo, a SER V contava com três vilas olímpicas inauguradas pelo Governo do Estado no Conjunto Ceará, Genibaú e

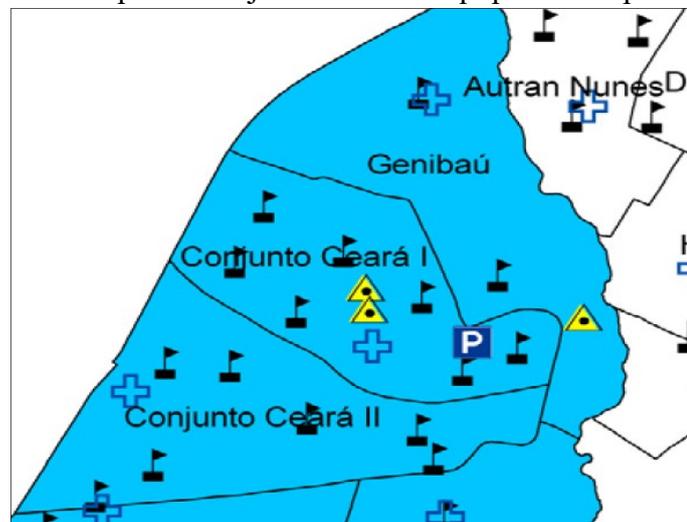
<sup>37</sup> O quantitativo de 54 escolas para a Regional V informado no parágrafo, advém de contagem da pesquisadora, a partir dos símbolos da legenda do mapa. No estudo: “*Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza*”, não informa se esses símbolos representam escolas municipais ou estaduais.

Canindezinho e, ainda, com o Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ) e o Mini-Museu Firmeza, no Mondubim.

A SER V contempla 18 bairros: **Conjunto Ceará I e II**, Siqueira, Mondubim, Planalto Airton Senna, Prefeito José Valter, Granja Lisboa, Granja Portugal, Bom Jardim, Genibaú, Canindezinho, Vila Manoel Sátiro, Parque São José, Parque Santa Rosa, Maraponga, Jardim Cearense, Conjunto Esperança e Presidente Vargas.

Para melhor visualização dos equipamentos públicos no bairro onde se localiza o Liceu do Ceará, fez-se um recorte de ampliação no mapa para focalizar o Mapa do bairro Conjunto Ceará, na Figura 05, abaixo:

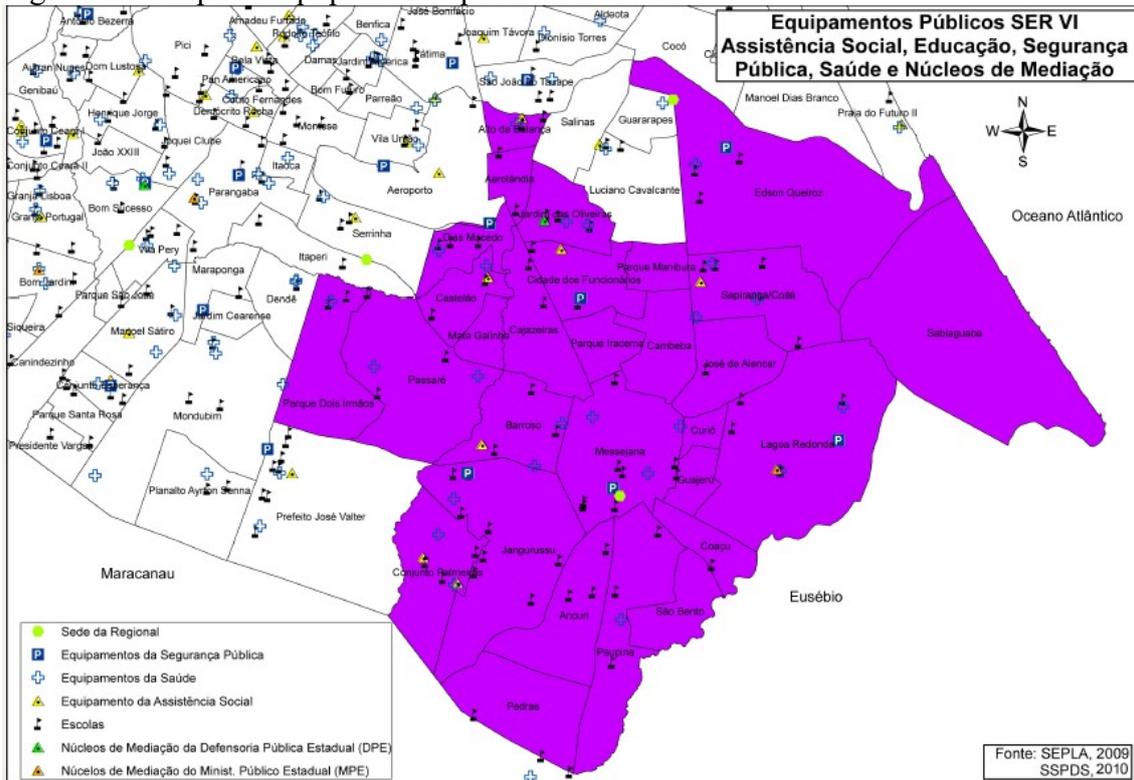
Figura 05 - Mapa do Conjunto Ceará – Equipamentos públicos



Fonte: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_V.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_V.pdf)

O Liceu do Conjunto Ceará se localiza no Conjunto Ceará I, dessa forma percebe-se a partir da Legenda do Mapa da Regional V (figura 4) que o Conjunto Ceará I, acerca de equipamentos públicos conta com 7 (sete) Escolas, 2 (dois) Equipamentos da Assistência Social, 1 (um) Equipamento da Segurança Pública e 1 (um), Equipamento da Saúde.

Figura 06 - Mapa de equipamentos públicos SER VI



Fonte: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_VI.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_VI.pdf)

De acordo com o Mapa da Regional VI, os equipamentos públicos na região se constituem em 6 (seis) Equipamentos da Segurança Pública, 22 (vinte e dois) Equipamentos da Saúde, 7 (sete) Equipamentos da Assistência Social, 64 (sessenta e quatro) Escolas<sup>38</sup>, 1 (um) Núcleo de Mediação da Defensoria Pública Estadual (DPE) e 1 (um) Núcleo de Mediação do Ministério Público Estadual (MPE).

Moura (2011) estima a população da Secretaria Executiva Regional VI em 563.487 mil habitantes, estimativa em 2014, e uma área de 13.492,50 ha em que 1,83% (246,31 ha) desse total é ocupado por praças, áreas verdes, áreas livre e parques.

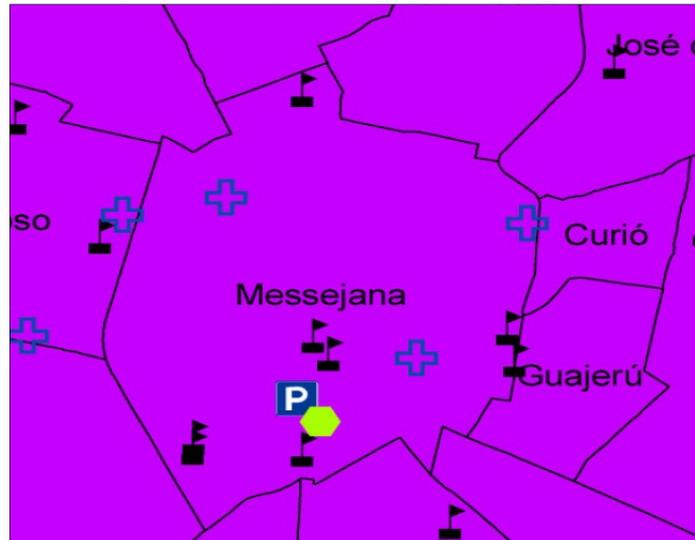
No que se refere à cultura e lazer, de acordo com o estudo, a SER VI conta com duas vilas olímpicas inauguradas pelo governo do estado em Messejana e Castelão e, ainda, passou a contar com o *Skatepark* na Praça da avenida Rui Barbosa, no Parque do Cocó, Aerolândia.

A SER VI contempla 27 bairros: Sabiaguaba, Edson Queiroz, Sapiranga, Alagadiço Novo, Curió, Guajerú, Coaçu, Paupina, Parque Manibura, Cambeba, **Messejana**,

<sup>38</sup> O quantitativo de 64 escolas para a Regional VI informado no parágrafo, advém de contagem da pesquisadora, a partir dos símbolos da legenda do mapa. No estudo, “*Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza*”, não informa se esses símbolos representam escolas municipais ou estaduais.

Ancuri, Pedras, Jardim das Oliveiras, Cidade dos Funcionários, Parque Iracema, Auto da Balança, Aerolândia, Dias Macedo, Castelão, Mata Galinha, Cajazeiras, Barroso, Jangurussu, Passaré, Parque Dois Irmãos e Lagoa Redonda. Para melhor visualização dos equipamentos públicos no bairro onde se localiza o Liceu de Messejana, fez-se um recorte ampliado no mapa para focalizar o Mapa do bairro Messejana, na Figura 07, abaixo:

Figura 7 - Mapa de Messejana- Equipamentos públicos



Fonte: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_VI.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_VI.pdf)

O Liceu de Messejana se localiza no bairro de Messejana, dessa forma percebe-se a partir do recorte ampliado e de acordo com a Legenda do Mapa da Regional VI (figura 6) que Messejana, acerca de equipamentos públicos conta com 8 (oito) Escolas, 0 (zero) Equipamentos da Assistência Social, 1 (um) Equipamento da Segurança Pública e 3 (três) Equipamentos da Saúde. A sede da SER VI, localiza-se no bairro. Para melhor compreensão acerca dos indicadores, das Regionais V e VI onde ficam localizadas as Escolas de Educação Básicas participantes do Pibid, elaborou-se dois quadros o Quadro 10 contendo dados dos equipamentos públicos nos mapas dos bairros Conjunto Ceará e Messejana e o Quadro 11 de indicadores demográficos e socioeconômicos<sup>39</sup> das referidas Regionais nas páginas seguintes:

<sup>39</sup> Os indicadores das Regionais V e VI que constam no Quadro 11, em sua maioria, não foram explanados neste estudo na forma textual, mas diretamente na elaboração do referido quadro, a partir do estudo “Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza (2011)”.

Quadro 10 – Equipamentos Públicos Conjunto Ceará e Messejana

<b>Equipamentos Públicos</b>	<b>Conjunto Ceará (SER V)</b>	<b>Messejana (SER VI)</b>
Equipamentos da Segurança	01	01
Equipamentos da Saúde	01	03
Equipamentos da Assistência Social	02	00
Escolas	07	08
Núcleos de Mediação DPE	00	00
Núcleos de Mediação MPE	00	00
Equipamentos Culturais	00	01

Fonte: Elaboração própria

Observa-se a partir do Quadro 10, que em relação aos equipamentos públicos e culturais o bairro de Messejana quando comparado ao do Conjunto Ceará, possui mais equipamentos de saúde e escolas. Com exceção dos equipamentos de assistência social, que em Messejana não consta nenhum e o Conj. Ceará tem dois equipamentos. Em relação aos equipamentos culturais, o bairro de Messejana tem 1 equipamento cultural e o Conj. Ceará, nenhum.

Na página seguinte, apresenta-se o Quadro 11, que trata dos dados demográficos e socioeconômicos das duas Regionais SER V e SER VI, onde se localizam as escolas de educação básica participantes do Subprojeto de Língua Portuguesa do programa Pibid.

Quadro 11 - Dados demográficos e socioeconômicos SER V e VI

DADOS		SER V	SER VI
1	População	530.175 habitantes (IBGE, 2009/SEPLA)	510.381 habitantes (IBGE, 2009/SEPLA)
2	População estimada em 2014	585.347 habitantes (IBGE, 2009/SEPLA)	563.487 habitantes (IBGE, 2009/SEPLA)
3	População jovem	44% com até 20 anos	50% com até 22 anos.
4 <sup>40</sup>	Índice de analfabetismo	17,83%	-
5	Principal atividade econômica	Comércio	Serviços
6	Empregos formais	2,89%	10,2%
7	Renda média mensal dos chefes de família	2,78 salários mínimos	4,11 salários mínimos
8	Domicílios atendidos pela rede geral de água.	91,32%	-
9	Domicílios com acesso à rede de esgoto	24,56%	-
10	Lixos gerados na Regional	129,4 mil toneladas	-
11	Melhor índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM-B)	Maraponga (0,572) <b>Conjunto Ceará (0,529)</b> José Walter (0,515) Jardim Cearense (0,507)	O Parque Iracema (0,696)
12	Pior índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM-B)	Parque Presidente Vargas (0,377) Siqueira (0,377) Genibaú (0,378) Bom Jardim (0,403)	Curió (0,338) <b>Messejana (0,481)</b> Aerolândia (0,468)
13	Área	6.346,70 ha	13.492,50 ha
14	Praça, área verde, área livre e parques.	144,24 ha (2,27% do total da Regional)	246,31 ha (1,83% do total da Regional)
15	Densidade demográfica	83,5 hab/ha (2009)	37,7 hab/ha (2009)
16	Bairros	18	27
17	Equipamentos da Segurança	5	6
18	Equipamentos da Saúde	21	22
19	Equipamentos da Assistência Social	7	7
20 <sup>41</sup>	Escolas municipais	87	81
21	Escolas estaduais	42	34
22	Escolas privadas	175	143
23	Núcleos de Mediação DPE	0	1
24	Núcleos de Mediação MPE	1	1
25	Equipamentos Culturais	5	3
26	Linhas de ônibus	77	68
27	Sociedade civil	ONGs – 04 Projetos sociais – 14 Oscips – 02	ONGs – 09 Projetos sociais – 27 Oscips – 01 Entidade Filantrópica – 01

Fonte: Elaboração própria

<sup>40</sup> Os itens do quadro: 4, 8, 9 e 10 não foram informados para a Regional VI no estudo “Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza (2011)”.

<sup>41</sup> Os itens do quadro: 20, 21 e 22 são indicadores do quantitativo de escolas nas Regionais V e VI informados no estudo: “Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza (2011)”, que não se encaixam com o quantitativo de contagem pela pesquisadora a partir das legendas dos Mapas referenciado nesse mesmo estudo. Dessa forma, pressupõe-se que os símbolos representados nas Figuras 04 e 06 dos Mapas, possam não representar o real quantitativo de escolas.

Em relação às Regionais V e VI no Quadro 11 percebe-se que a Regional V tem maior população que a Regional VI, tendo esta última uma maior área com 13.492,50 ha e maior número de bairros, 27 e a Regional V, área de 6.346,70 ha e 18 bairros com renda média mensal dos chefes de família 2,78 salários e os da Regional VI renda bem maior de 4,11 salários mínimos. Todavia, de acordo com o estudo de Moura (2011) o melhor índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM-B) é da Regional V contemplando 4 (quatro) bairros com melhores IDH: Maraponga (0,572), o **Conjunto Ceará (0,529)**, José Walter (0,515) e Jardim Cearense (0,507). A Regional VI contempla somente 1 (um) bairro com melhor IDH, o Parque Iracema com 0,696. Enquanto o Conjunto Ceará da Regional V, onde funciona o Liceu do Conjunto Ceará figura entre os melhores índices de IDH com 0,529, Messejana da Regional V, onde funciona o Liceu de Messejana, figura nos piores índices com 0,481 de IDH.

Desta forma, entende-se, que o relato sobre a violência e demais indicadores importa ser comentado tendo em vista conhecer o contexto onde os alunos das Escolas vivem e os alunos da UFC atuam, ademais de acordo com Geertz (2008, p. 21):

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de forma não-emocionalizadas; é mergulhar no meio dela. A vocação essencial da antropologia interpretativa, não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram. [...].

Nesse sentido, ademais, uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) realizada em 2016, conclui a partir da Nota Técnica Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídios nos Territórios Focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios que: *“A educação é o passo inicial para a redução dos homicídios. Para cada 1% a mais de jovens entre 15 e 17 anos nas escolas, há uma diminuição de 2% na taxa de assassinatos nos municípios.”* A Análise da pesquisa foi a relação entre a qualidade das escolas em 81 municípios e o número de homicídios que *“aponta a educação como a principal política social de redução dos assassinatos”*.

Assim, em um dos tópicos do roteiro do grupo focal discorria **sobre o ambiente da escola e seu entorno**, esse tópico, busca perceber a partir dos bolsistas do Pibid, a realidade dos alunos das Escolas, vê o contexto em que eles se encontram.

O (a) “Bolsista A” com tempo no Pibid de 2015.1 a 2018.1 em torno de 3 anos, comenta: *Com certeza dificuldades muitos deles têm, não tem dinheiro para ir à escola, muitas vezes vai para escola para comer, mas eu não tenho essa visão dos alunos do Liceu do Conjunto Ceará como marginalizados. Os alunos têm realmente um privilégio e eles*

*conseguem aproveitar bastante eles sempre foram muito receptivos com os bolsistas porque é algo diferente é uma aula diferente da que eles estão acostumados. O entorno da escola era assim um pouco perigoso, a gente de vez em quando escutava que alguém tinha sido assaltado que tinha levado bolsa e tal, então, a gente sempre tentava sair junto, ninguém ficava muito sozinho, todas aquelas precauções. Mas não é algo só do bairro, mas da nossa cidade mesmo.*

O (a) Bolsista “B” que participou por um semestre do programa em 2017 discorre: *O Liceu é uma escola padrão, então problemas existem, porém lá eles existem em minoria em comparação com outras escolas públicas. Lá as salas são refrigeradas, eles têm biblioteca e a coordenação cobra muito dos alunos, dos pais e professores. Em uma das reuniões que participei os professores, a coordenação, estavam tendo como pauta a questão das drogas porque havia alunos que saiam para ir ao banheiro e na verdade estava utilizando drogas no banheiro. A questão das alunas grávidas, pois havia alunas grávidas, e existia também a preocupação da equipe em ajudar a aluna recuperar as notas após a gravidez. Tudo isso acontecia, porém creio que eram pontuais. O entorno da escola, o bairro Conjunto Ceará é um bairro onde se deveria ter cuidados com assaltos, etc., mas acredito que é uma questão de Fortaleza, não há lugar em Fortaleza que não seja assim.*

O Bolsista “D” que permaneceu por um período de 2016 a 2018– em torno de 2 anos no programa e atuou no Liceu de Messejana, diz: *O entorno das escolas sobre isso eu não tenho muitos dados, porém desde o começo ouvi falar que o entorno da escola seria perigoso, não se deveria facilitar. No que se refere aos alunos, muitos não tem renda suficiente para sobreviver, muitos dependem da merenda escolar. Ouvi falar também que muitos deles moram em áreas de risco. No período em que ocorreram ocupações nas escolas, vândalos tiveram acesso ao Liceu e levaram os materiais da escola, aproveitaram o movimento para levar computadores e até botijão de gás. Isto é, pessoas que não eram da escola entraram lá no momento do movimento estudantil e se aproveitaram da situação, levaram objetos e deixaram coisas danificadas, dessa forma percebe-se que o entorno é perigoso.*

Nesse quesito, percebeu-se dos licenciandos que as escolas, apesar de estarem inserida em contextos onde predominam muita violência, são consideradas escolas padrões e os alunos recebem muito apoio da direção da escola e em sua maioria buscam aproveitar dos estudos. As baixas condições socioeconômicas permeiam as escolas pesquisadas, porém os problemas com drogas e gravidez na adolescência, são pontuais. Os pibidianos em sua

maioria entram em consenso quando entendem que a violência permeia toda a Fortaleza, essa realidade se confirma nos estudos do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA) a partir dos dados da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS): Em 2016, Fortaleza lidera o ranking das mortes de meninos e meninas entre 10 e 19 anos entre as capitais brasileiras. Em 2017, Fortaleza, Maracanaú e Caucaia estão entre as cidades mais violentas do Brasil e em 2018, os homicídios de meninas crescem mais de 400% em Fortaleza pelo 2º ano.

Contextualizado o ambiente de localização das escolas, passa-se agora a verificar a **percepção dos bolsistas sobre o funcionamento do Pibid**, o tópico 1 procura saber como acontece o funcionamento do programa. Na Portaria 96<sup>42</sup> de 18 de julho de 2013, no cap. I, seção I, da Definição, no Art. 2º (2013, p. 02) diz: “[...] que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”. No Relatório da DEB/Capes (2013, p. 27) define o programa e destaca o funcionamento do Pibid da seguinte forma:

Pibid é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo.

O (a) Bolsista “A” que participou de 2015.1 a 2018.1 em torno de 3 anos no programa comenta: *Acontecia assim: Tinha a professora orientadora, (A coordenadora de área do Pibid), pelo menos lá no de Português na UFC e... tínhamos duas coordenadoras (As supervisoras do Pibid na escola) que eram professoras das escolas em que a gente atuava, então, nós atuávamos nesses dois Liceus, o de Messejana e o do Conjunto Ceará, e os bolsistas eram divididos nessas duas escolas de acordo com a disponibilidade, deslocamento e tal. [...] nós trabalhávamos com intervenções nos primeiros anos, dos liceus com um objetivo final, que seria um livro ou a revista, então a gente trabalhava baseado nesse suporte, então não era uma coisa aleatória, nós fazíamos planejamento depois começávamos*

---

<sup>42</sup> A Portaria 96 de 18 de julho de 2013 foi a que permaneceu por mais tempo no Programa sem alterações, conforme informado no Capítulo 3 desta pesquisa. Sendo ela, a considerada para embasamento deste trabalho. Em 2018 surge nova Portaria que normatiza conjuntamente o Pibid e a Residência Pedagógica: A Portaria CAPES nº 175 de 7 de agosto de 2018.

*a organizar o material e depois a gente ia pra a sala de aula, depois desse momento de intervenções nas salas de aulas nós recolhíamos todas as produções que eram feitas durante esse período com os alunos, a gente selecionava, fazia melhorias através da reescrita e após uma seleção minuciosa que os bolsistas e as professoras faziam, a gente tinha o produto de tudo aquilo e que era transformado no caso em um livro, um almanaque, tinha um guia gastronômico, então era mais ou menos assim que funcionava o PIBID.”*

Complementado essa fala o (a) bolsista “B” que permaneceu por um semestre (2017.2) no programa informa: *Então... Nós tínhamos que cumprir o horário de..., deixa eu ver... a gente tinha que cumprir as 12 horas semanais, eram 2 dias que a gente ficava 4 horas no colégio e 1 dia, as outras 4 horas era pra nos reunirmos pra questão de planejamento, a reunião de todos o pibidianos com a Profa. Coordenadora e as Professoras Supervisoras.* No sentido da assiduidade dos pibidianos na escola, o Aluno “C” da Escola Liceu de Messejana no grupo focal realizado na escola, argui: *o Pibid de português apesar de existirem os outros Pibid’s, eles eram mais presentes do que o de geografia e biologia. **Vinham uma vez na semana, todo mês.*** A Aluna “A”, nesse mesmo grupo focal atesta essa participação: *O pibid que foi mais presente, realmente, foi o Pibid de letras, eu tive mais contato mesmo, porque os outros eles não chegaram a dar aula realmente dentro de sala eles ficavam aqui na biblioteca. Quem queria tirar dúvidas poderia procurá-los na biblioteca, mas quem realmente foi para dentro de sala e deu aula mesmo foi o pibid de letras.*

Já o (a) bolsista “C” que permaneceu por um período de 2016 a 2018– em torno de 2 anos no programa, comenta o funcionamento do programa a partir da seleção dos bolsistas e informa: *Se trata de uma... de uma seleção que talvez ela seja um pouco justa, por um lado, por que... trata do recolhimento dos históricos dos futuros bolsistas e... a gente acaba tendo uma prévia de como aqueles futuros bolsistas, eles trabalharão com os alunos que eles, que eles receberão não é? [...] a gente não... não pode dizer que somente pelo fato de ele ter boas notas numa grade curricular, num currículo, que ele tenha maturidade para trabalhar com os demais, que não precisa de um certo nivelamento, num é? Para absorverem um determinado conteúdo, para se adaptarem a uma determinada prática, e isso é um pouco complicado. Mas trabalha-se dessa forma. É bem hierárquico.*

No tocante ao comentário sobre o funcionamento do Pibid ser hierárquico o (a) bolsista “E” que permaneceu por 7 (sete) meses de 2017.2 a 1º/03/2018.1 no programa concorda com o Bolsista “C” quando fala: *[...] Outra visão também que eu tive, é que é bastante hierárquico, quer dizer assim, a gente tinha as diretrizes e os comandos da Profa.*

*Coordenadora, ela articulava o que a gente deveria fazer com os professores supervisores da escola, em seguida isso era passado pra gente, isso tudo na mesma reunião, não era algo separado, e a gente tinha que fazer as operações mais básicas, que seria realmente dar aula, colocar o projeto pra frente e tal.* Comenta ainda, satisfeito, sobre as reuniões que ocorriam às sextas-feiras com toda a Equipe do Subprojeto: [...] *era interessante, essas reuniões de sexta-feira, eu entendia como se fosse o planejamento, que nós futuros professores vamos ter, quando tiver trabalhando, quando tiver no exercício efetivo. Eu achava bastante interessante.* Nessa questão, na Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 do Programa informa que os bolsistas devem ter acesso à rotina da Escola e participar inclusive dos planejamentos das aulas, como se vê, no capítulo II, na seção I, das características do Projeto e dos Subprojetos (2013, p.03):

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

[...] III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), **desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;**

IV – **participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas.** (Grifo nosso).

Percebe-se então, o correto entendimento do funcionamento do programa pelos pibidianos, eles expressam positivamente, fazem elogios, sobre o trabalho desenvolvido no Subprojeto que culmina em uma produção: Almanques, Guia gastronômicos, Revistas, etc. Um ponto importante a ser comentado é o resgate da autoestima dos licenciandos em relação ao seu desenvolvimento em sala de aula. Todavia, percebe-se também, em algumas falas, a necessidade de um envolvimento maior nas elaborações das aulas, uma gestão mais participativa dos bolsistas junto ao Subprojeto.

No tópico seguinte do roteiro foi solicitado falar **sobre os prós e contras do programa** o (a) bolsista “A” que participou de 2015.1 a 2018.1 em torno de 3 anos no programa comenta: *O maior Pró do Pibid é que ele trazia essa experiência docente para alunos nos anos iniciais né? [...] Por que o nosso curso geralmente os estágios eles são nos últimos semestres, então, muita gente passava pelo curso e quando ia no estágio ele não se percebia professor. Com o Pibid a gente tinha essa noção do que era uma escola pública né? Também o que a Coordenadora proporcionava para a gente com orientação... é como se nós tivéssemos uma orientadora ali para a vida né? Orientava como dar aula, a melhor forma de dar aula, a valorização da nossa profissão, acho que esse era o principal pró. [...] Acho que o contra seria isso, porque a gente não conseguia abraçar ou alcançar todas as escolas um*

*projeto tão incrível desse! Abraçar todas as escolas porque o ganho não era só nosso, mas da escola também, porque era uma troca diretamente com a Universidade.*

O (a) bolsista “B” que permaneceu por um semestre (2017.2) no programa conta maravilhado (a): *Os prós, o Pibid foi maravilhoso... eu acredito que para os alunos de licenciatura terem a oportunidade de estar ingressando na escola pela primeira vez pelo Pibid é o que de melhor pode acontecer. [...] e antes de começarmos o trabalho mesmo no colégio, a professora Coordenadora auxiliava todo mundo e tinha as professoras supervisoras que também auxiliavam. O trabalho em sala, era em dupla, então, tudo isso, faz a entrada do licenciando pela primeira vez no colégio ser muito boa, muito tranquila e é uma oportunidade que não existe em outro projeto da área da licenciatura. Como o Pibid, assim, não tem! [...] Agora os contras a questão que eu percebi ali que atrapalhava muito era o Pibid não ter um espaço porque não tinha um espaço na UFC [...] e não tínhamos também esse espaço no colégio [...] o que eu acho que poderia ser melhorado, né? Questão do espaço para o pibid, precisa de um espaço seja no colégio ou na dentro da própria Universidade mais os pibidianos precisam de um laboratório para o Pibid, do mesmo jeito que tem um laboratório nas Ciências, laboratório na Biologia, na Física, na Matemática... O Pibid LP também precisa de um espaço seu! [...] outra coisa, a questão de abrir mais o Pibid, porque ele tá só naquelas escolas que são consideradas modelos, que são os Liceus que é muito mais organizado, mas a realidade do licenciando não vai ser só essa na Escola Modelo. Então, outra questão que eu acho que seria um contra e que poderia ser melhorado é expandir mais o projeto para outras escolas e não ficar só nesse nicho no qual ela esta fazendo parte.*

Já o (a) bolsista “C” que permaneceu por um período de 2016 a 2018– em torno de 2 anos no programa informa: *a gente meio que ficava dividido entre dois locais ou era na sala dos professores ou na biblioteca e quando o espaço da biblioteca se encontrava fechado, porque tinha dias que não era permitido a nossa entrada, e aí a gente ficava meio que jogado pelo Colégio[...] Também não há um espaço para alterações metodológicas do próprio Pibid (UFC), como era tudo muito fechado... ali num certo padrão, às vezes a gente acabava sentindo a necessidade de trazer outras formas de se trabalhar que talvez exigisse um pouco mais de tempo e aí isso acabava sendo desconsiderado, o que acabava chateando um pouco o nosso trabalho.*

O Bolsista “D” que permaneceu por um período de 2016 a 2018– em torno de 1 ano e 6 meses no programa e atuou no Liceu de Messejana, diz: *Eu acho que o grande pró do Pibid, é justamente o que ele se propõe a fazer: a começar pelo nome: Programa de*

*Iniciação à Docência.[...] porque eu acredito: que o muito do “ser professor” é saber como lidar com os alunos, a construir uma relação com eles, então, ter esse contato, com o Pibid é uma das coisas mais importante que a gente pode ter, [...] o Pibid me proporcionou uma experiência orientada por três professoras a coordenadora e as duas supervisoras da escola, uma experiência orientada para me constituir como um docente futuro.* Nesse sentido da experiência, A aluna “A” do 2º ano do Liceu de Messejana, comenta: No mesmo sentido, o Aluno A do Liceu do Conjunto Ceará, que atualmente cursa o 2º ano do ensino médio comenta sobre a sua experiência no 1º ano: *A gente do 1º D, só teve uma experiência do Pibid que foi de língua portuguesa, serviu para entender o processo de formação dos professores e também para despertar a paixão pela profissão. Eles tentam ao máximo se esforçar mas nem sempre conseguem porque é a primeira vez deles também né?”* Continuando a fala do Bolsista “D”, no que se refere aos “contras” do Pibid, diz: *Quanto aos contras eu acho que são obstáculos que a gente vai aprendendo a lidar, mas que eu acho que são coisas que vão acontecer em todo programa, mas, por exemplo, as falhas no planejamento, especialmente nos horários da escola seria algo que deveria ser melhorado, porque ficávamos muita vezes na biblioteca sem ter o que fazer, e outras vezes, muita coisa a ser realizada e quase não dava tempo resolver.* Em relação ao tempo ocioso o (a) Bolsista “B” do Pibid informa que acontecia justamente pela falta de espaço para a realização das atividades, conta: *[...] a gente tinha um tempo ocioso que deveria estar sendo utilizado de forma útil, mas que acabava **que não era utilizado por que a gente não tinha espaço.** E aí a gente acabava tendo que pegar outro horário que não era no horário nosso, que não era para a gente disponibilizar no Pibid, na verdade deveríamos estar utilizando para resolver nossos assuntos, mas aí a gente tinha que acrescentar um horário a mais, para poder ver os assuntos do Pibid, porque a gente não tinha um espaço, onde a gente pudesse se reunir para botar esses temas em pauta, então acabava sendo feito assim: “Hoje eu tenho horário”, “Eu também estou livre”, “Então vamos nos reunir aqui rapidinho, 30 minutos e ver como vai ser”.* No sentido de evitar a dispersão de esforços relativo a atuação dos bolsistas, no capítulo II, Seção II, Art. 13, inciso I, Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 que normatiza o programa informa (2013, p. 05): “I - a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública [...], de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do Pibid, evitando a dispersão de esforços;”.

Nas entrevistas em profundidade com o Grupo Gestor do Subprojeto (Coordenação de área da UFC e Supervisoras das Escolas) quando indagadas sobre os prós e

contras do Pibid, a coordenação de área, conta que: *Em relação aos prós, ajuda muito aos alunos, ajuda muito ao aluno tomar a decisão em relação ao que ele quer realmente para ele, como um profissional. Quando ele tem acesso à escola ele vai verificar se é aquilo mesmo que ele quer. Isso é importante demais para o bolsista.* A supervisão do Liceu de Messejana coloca: *Existem mais pontos positivos do que negativos. Quanto aos pontos positivos, acredito ser a vivência em sala de aula para a formação dos futuros professores, isso é fundamental, porque normalmente quando você termina o curso de letras, a nossa vivência de sala de aula se resume apenas ao estágio e agora com Pibid, não. Os alunos têm a oportunidade de estar na sala de aula de viver e fazer parte daquele momento e já sai com uma vasta experiência. Outro aspecto positivo é a questão do professor supervisor, esse professor amplia a sua prática, o seu conhecimento por meio de novas metodologias isso é fundamental para a educação. Além disso, temos também um ganho para escola, uma convivência dos jovens bolsistas trazendo incentivo aos alunos e dando uma nova roupagem a escola. Nesse sentido, eles têm a oportunidade de mostrar aos alunos da escola, que eles também são capazes de chegar à Universidade, ou seja, levanta a autoestima dos alunos.* A supervisão do Liceu do Conjunto Ceará, pontua: *Sobre a questão de prós e contras do pibid eu não vejo nada contra, só vejo coisas a favor dele. Ele é um programa muito bom porque eu vejo os meninos na UFC indo lá para a escola e se desenvolvendo muito bem, quando eles entram em sala de aula, eles já têm essa experiência como professores, e mais segurança do que estão fazendo. Os meninos da Escola, os alunos da escola, eles também se desenvolvem bastante com a presença do Pibid na escola. Não vejo nada de ruim no Pibid.*

Quanto aos contras, dentre outros pontos, a coordenação da UFC e a supervisão de Messejana também concordam com os “pibidianos” em relação à questão do espaço: A supervisão de Messejana relata: *O programa em si é um programa excelente, mas o ponto negativo seria a falta de espaço físico, por exemplo, uma sala disponível para acolhimento e as reuniões do Pibid tanto na escola, quanto na universidade. Na UFC, para as nossas reuniões de sexta-feira à tarde, conseguia-se a disponibilização de uma sala, mas não é uma sala fixa, permanente para o Pibid. E na escola funciona da mesma forma, os bolsistas muitas vezes vêm à escola e não tem onde ficar. A gente vai tentando driblar essa situação, muitas vezes fica na biblioteca, na sala de informática na própria sala dos professores, é assim... Infelizmente não tem um ambiente fixo que a gente possa realmente ter um acolhimento ao bolsista do Pibid.* A coordenação de área a esse respeito comenta: *Na escola não tem um espaço definido para o expediente dos meninos, eles ficam onde dá certo,*

*antessala da diretoria, biblioteca, laboratórios, etc., isso é muito ruim, pois não há um local para eles cumprirem o expediente, e da mesma forma ocorre na UFC. Somente há pouco conseguimos um espaço, porém não tem uma infraestrutura, para o trabalho, falta computadores, armários. Lá é uma sala de aula, tem carteiras de sala de aula e uma mesinha de apoio, sem gavetas, não é um birô, e também a sala não é exclusiva do Pibid, lá acontecem reuniões, aulas, etc. A esse respeito, a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, no cap II, Seção II, da Seleção do Projeto, que normatiza o programa confere o seguinte (2013, p. 05):*

Art. 12. O projeto institucional será selecionado por meio de chamada pública promovida pela Capes.

Art. 13. O projeto institucional deverá conter:

[...];

VI – **a descrição da contrapartida oferecida pela instituição**, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;

[...]. (Grifo nosso).

As falas dos bolsistas e grupo gestor do Subprojeto (coordenação e supervisão) em relação aos contras “soaram em unísono” referente ao entendimento de que o Pibid necessita de um espaço para atuar além das salas de aula, nas Escolas e também na Universidade. Ressalta-se que os espaços devem comportar materiais físicos como mesa, cadeiras, computador armário, etc. (equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas), para que o trabalho possa ser desenvolvido com eficiência, conforme informa um dos pré-requisitos de contrapartida para as instituições participantes, na citação acima. Esses pré-requisitos são inclusive reforçados noutro capítulo da Portaria 96 (2013, p. 07):

CAPÍTULO IV – DAS ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

[...];

Art. 22. São atribuições da instituição de ensino superior:

I – **oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do Pibid na instituição, conforme art. 13, inciso VI;**

II – nomear o coordenador institucional e os coordenadores de área de gestão educacional;

III – zelar pela qualidade técnica em todas as etapas de execução do projeto;

IV – cumprir as normas e diretrizes do programa;

[...].

Dentre os outros pontos negativos, a supervisora do Liceu de Messejana, comenta que com a experiência vivenciada percebeu-se a necessidade nas Escolas de uma figura de

Coordenação<sup>43</sup>, que tome contas de todas as áreas do Pibid, atuantes nas escolas: *Outro ponto que eu acho negativo é a inexistência de um coordenador escolar para direcionar as ações do Pibid nas escolas, pois muitas vezes os projetos desenvolvidos não são compartilhados, a gente não sabe exatamente o que os outros Pibid estão fazendo, ou seja, não há uma visualização por parte de toda comunidade escolar dos diversos projetos que o Pibid desenvolve.* Comenta ainda, que outro ponto negativo que atrapalha o desenvolvimento do programa é a falta de compromisso de bolsistas: *um outro ponto negativo que eu acredito que isso existe também, é a falta de compromisso de alguns bolsistas que as vezes não comparecem as reuniões, faltam sem avisar, isso, as vezes, acaba atrapalhando o desenvolvimento dos projetos. Então para melhorar, eu acredito que seria exatamente transformar o que é negativo em positivo resolvendo essa problemática.*

A coordenação de área também discorre sobre a falta de alguns bolsistas, nos dias de bolsa, especialmente na reunião geral às sextas-feiras que ocorre na UFC: *O que talvez não seja muito positivo é porque... assim... o trabalho na escola ele exige compromisso, compromisso como profissional como em qualquer trabalho, aliás qualquer bolsa, a bolsa é um emprego. Então, os bolsistas eles precisam ter consciência de que eles precisam exercer o trabalho né? Que está previsto através da bolsa, então, eles tem que dispor de tempo para a bolsa, não é? Tanto que um dos critérios que a gente adota, eu particularmente, que tenho 8 anos selecionando bolsistas, esse é um dos critérios para aceitar o bolsista. No momento da entrevista, todos dispõem de tempo, mas depois costumam faltar, especialmente nas reuniões de sexta feira, porque eles dão 8 horas de expediente nas escolas (cada 4 horas em dois dias diferentes e 4 horas aqui na UFC, totalizando às doze horas da bolsa). [...] Mas mesmo assim a gente sente que eles tiram proveito, eles tiram bastante proveito porque eles colaboram mesmo com o trabalho da escola. Os alunos que são bolsistas do pibid são muito queridos pelas Escolas.*

A Coordenadora informa que dispor das doze horas para o exercício da bolsa é um critério, mas mesmo assim ainda ocorrem faltas. Nos deveres dos bolsistas na Portaria 96, cap.VI, seção V, (2013, p. 17) informa:

---

<sup>43</sup> Em entrevistas informais com a Coordenadora de área do Subprojeto Língua Portuguesa no início desta pesquisa, a Profa. Maria Ednilza Oliveira Moreira, já havia comentado sobre essa necessidade de uma coordenação escolar no programa.

Art. 43. São deveres do bolsista de iniciação à docência:

I – participar das atividades definidas pelo projeto;

II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;

[...].

De forma geral os alunos bolsistas licenciandos, os alunos das escolas e o grupo gestor avaliam o programa de forma muito positiva. Há elogios dos alunos das escolas em relação a atuação e assiduidade do Pibid de Língua Portuguesa e elogios constantes aos supervisores e, mais especialmente à coordenação de área, no acompanhamento e na orientação de como proceder de como ser um bom profissional, da ajuda e da compreensão na atuação em sala de aula. Há a compreensão dos supervisores no ganho para as escolas, para os alunos e para eles próprios com a vinda do programa e a parceria Universidade/Escola. Os licenciandos reforçam o ganho na realização da prática docente. Os contras que ocorrem são mais em níveis da IES e das Escolas no sentido do espaço físico que essas instituições teriam que ter como contrapartida.

Dessa forma, pontuou-se até aqui, o funcionamento, os pró e contras do Pibid a partir dos olhares daqueles que o realizam. Passa-se agora na seção seguinte a discorrer sobre o Grupo Focal com os alunos das Escolas de Educação Básica.

### **5.6.2 Grupo Focal alunos da Educação Básica**

Foram dois os grupos focais com os alunos da educação básica, aconteceu um em cada escola. Com a Escola do Liceu de Messejana foi o segundo a acontecer (considerando-se o primeiro grupo de foco, com os alunos de Licenciatura da UFC), e o terceiro grupo focal, consequentemente, foi com a Escola Liceu do Conjunto Ceará. Nesse sentido, Gatti (2005, p. 22) afirma: “O emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema”.

Para ampliar mais as informações referentes às Escolas, optou-se para melhor entendimento e conhecimento dos *locus* das investigações, conhecer, além do seu entorno, um pouco de sua história <sup>44</sup>, a partir das notícias na mídia em ordem cronológica e, ainda, a situação de cada escola no IDEB.

---

<sup>44</sup> Leia-se por História algumas notícias referentes à escola.

- Notícias sobre a Escola Estadual Liceu de Messejana

A Escola Estadual Liceu de Messejana foi inaugurada em 19 de abril de 1999. Ela se localiza na Avenida Washington Soares nº 7702, no bairro Messejana. Tem como diretor o Prof. Oélio Pinheiro que atua no cargo desde 2009.

Em 2011, de acordo com a SEDUC, 24 alunos do Liceu de Messejana receberam computadores como prêmio pelo bom desempenho na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee)<sup>45</sup>.

De acordo com o *Jornal Diário do Nordeste*, em 2016, os alunos da escola participaram do movimento de ocupação estudantil, ocupando a escola em apoio a greve dos professores e no sentido de reivindicar por melhorias na estrutura daquela unidade de ensino, por maior qualidade na merenda escolar e pelo passe livre estudantil. No dia 06 de maio de 2016 o Liceu de Messejana foi a 9ª escola a ser ocupada pelo movimento.

Segundo o mesmo Jornal, somente em 2017, após 18 anos de existência foi inaugurado na escola o Ginásio Poliesportivo. Na reportagem o diretor comenta: “A unidade de ensino funciona há 18 anos, e, desde então, o novo empreendimento era aguardado pelos jovens”.

- Notícias sobre a Escola Estadual Liceu do Conjunto Ceará

A Escola Estadual Liceu do Conjunto Ceará também inaugurada em abril de 1999, fica localizada na Rua 1139-A no Conjunto Ceará. Tem como diretora a Profa. Maria do Socorro Nogueira de Paula.

Em reportagem de 2004, *Jornal Diário do Nordeste* informa que o Liceu do Conjunto Ceará é uma escola que pode ser considerada uma escola modelo. A reportagem expõe ainda: “A unidade, inclusive, ficou conhecida como escola que desenvolve experiências inovadoras e bem-sucedidas”.

Nesse período a Escola recebeu vários prêmios, os quais lista-se abaixo:

- Pelo Projeto Rádio Escola, recebeu o prêmio “Grupo Ciência”, do Ministério da Educação que lhe conferiu R\$ 30 mil reais.
- Pelo projeto Arte-Escola recebeu o prêmio “Experiências Inovadoras” concedido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Ministério da Educação que lhe conferiu R\$ 50 mil reais.

---

<sup>45</sup> O prêmio buscava motivar os alunos a melhorar o desempenho escolar em Português e Matemática. A premiação era uma iniciativa do Governo do Estado, por meio da Secretaria da Educação (Seduc).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, considerado um dos principais parâmetros de qualidade das escolas no país é divulgado pelo MEC e avalia ensino fundamental e médio no País, com base em dados sobre aprovação nas escolas e desempenho dos estudantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com exames de língua portuguesa e matemática.

- O Ideb - Exercício 2017 do Liceu de Messejana e Liceu do Conj. Ceará

Tabela 03 - Indicadores de Gestão – Liceu de Messejana

Matrículas		1128
Matrículas em tempo integral		0
Turmas		28
Turmas multi		0
Turnos de funcionamento		3
Salas de aula		12
Docentes		49
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras		0
Total de funcionários		89
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE		Grupo 2
Indicador de Complexidade de gestão		Nível 4
Modalidades/ Etapas oferecidas		Ensino Médio

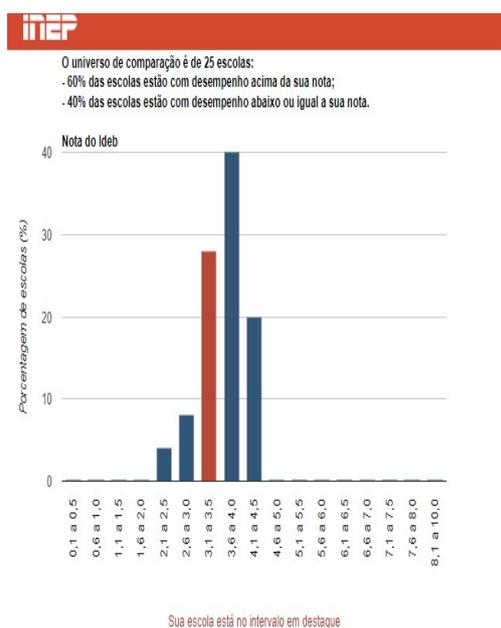
Fonte: Ideb

Tabela 04 - Indicadores de Gestão – Liceu do Conj. Ceará

Matrículas		1262
Matrículas em tempo integral		0
Turmas		30
Turmas multi		0
Turnos de funcionamento		3
Salas de aula		13
Docentes		55
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras		0
Total de funcionários		109
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE		Grupo 3
Indicador de Complexidade de gestão		Nível 4
Modalidades/ Etapas oferecidas		Ensino Médio

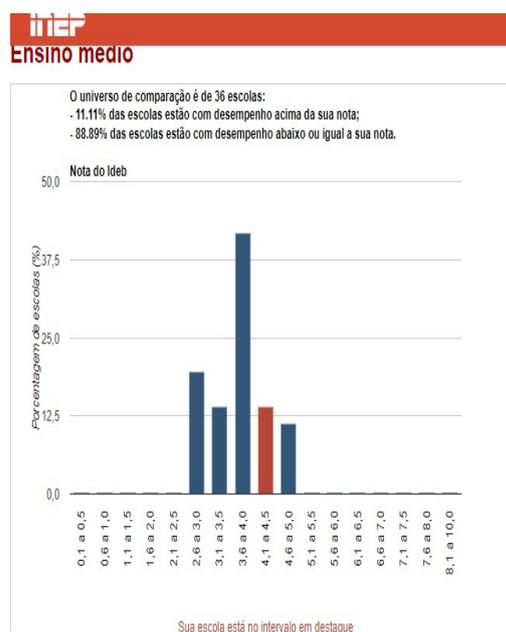
Fonte: Ideb

Gráfico 04- Nota Liceu de Messejana



Fonte: Ideb

Gráfico 05 - Nota Liceu Cj. Ceará.



Fonte: Ideb

As notas do Ideb para as escolas acontecem a partir dos dados fornecidos nos indicadores de gestão (Tabelas 1 e 2) e as comparações entre escolas consideram os indicadores de nível socioeconômico e o de complexidade de gestão. Dessa forma, a nota do Ideb para o Liceu de Messejana ficou entre 3,1 a 3,5. O universo de comparação foi entre escolas com nível socioeconômico no grupo 2 e complexidade de gestão no nível 4, resultando o comparativo entre 25 escolas. Dentro desses parâmetros 60% das escolas (15 escolas) estão com o desempenho acima do Liceu de Messejana e 40% (10 escolas) com desempenho igual ou abaixo.

Da mesma forma ocorre para obtenção do desempenho do Liceu do Conjunto Ceará, em relação ao uso dos indicadores. O universo de comparação foi entre escolas com indicadores com nível socioeconômico no grupo 3 e complexidade de gestão no nível 4, resultando em 36 escolas. Dessa forma, 11,11% estão com desempenho acima das notas do Liceu do Conj. Ceará 4,1 a 4,5, no entanto, 88,89% aparecem com desempenho igual ou abaixo.

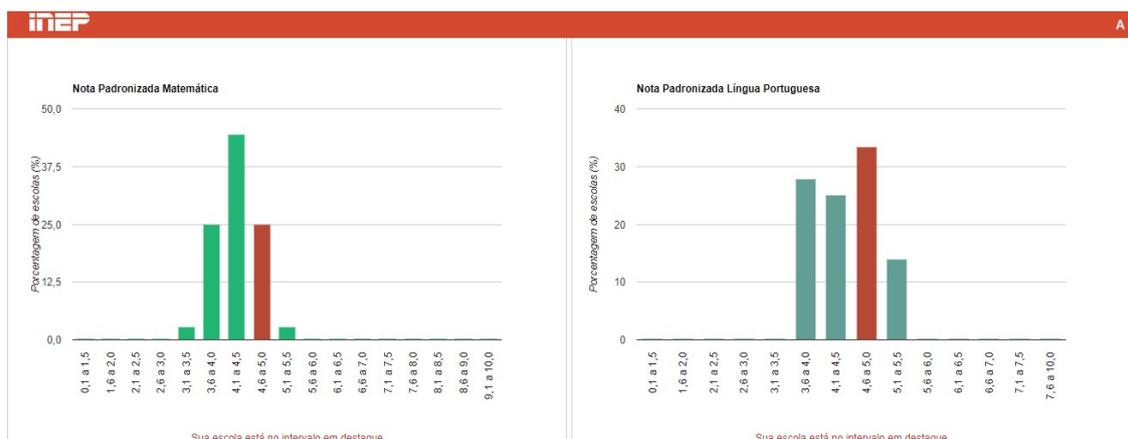
Mesmo as escolas estando em níveis socioeconômicos diferentes, percebe-se que a Escola Liceu do Conjunto Ceará encontra-se em condições mais favoráveis que o Liceu Messejana, a começar pelo nível socioeconômico no grupo 3 e Liceu de Messejana Nível 2.

Gráfico 06 - Notas Matemática e Língua Portuguesa do Liceu de Messejana



Fonte: Ideb

Gráfico 7- Notas Matemática e Língua Portuguesa do Liceu do Conj. Ceará



Fonte: Ideb

As notas das escolas em Matemática e Língua Portuguesa, no Liceu de Messejana a avaliação da Escola em Matemática ficou num intervalo de 4,1 a 4,5 em Português num intervalo de 4,6 a 5,0. No Liceu do Conjunto Ceará o intervalo para a notas de Matemática e Português ficaram no mesmo patamar entre 4,6 a 5,0.

Para melhor compreensão elaborou-se quadro comparativo com os dados do Ideb comentados acima, das duas escolas Liceu de Messejana e Conj. Ceará, na página seguinte:

Quadro 12 – Dados IDEB 2017.

Dados IDEB - Exercício 2017		
Categorias	Liceu de Messejana	Liceu do Conjunto Ceará
Matrículas	1.128	1.262
Turmas	28	30
Turnos	3	3
Salas de aula	12	13
Docentes	49	55
Total de Funcionários	89	109
Indicador de Nível Sócio Econômico (INSE)	Grupo 2	Grupo 3
Complexidade de Gestão	Nível 4	Nível 4
Nota Matemática Ideb	4,1 a 4,5	4,6 a 5,0
Nota Português Ideb	4,6 a 5,0	4,6 a 5,0
Nota Geral Ideb	3,1 a 3,5	4,1 a 4,5

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o Ideb (2017, p. 03), as notas em Matemática e Português obedecem ao seguinte cálculo:

- 1) As notas das provas de língua portuguesa e matemática do Saeb são padronizadas em uma escala de 0 a 10.
- 2) A média dessas duas notas é multiplicada pela média (harmônica) das taxas de aprovação das séries da etapa (anos iniciais, anos finais e ensino médio), que, em percentual, varia de 0 a 100

Para melhor entendimento explana-se o exemplo contido no Ideb, a partir do Quadro 11, abaixo:

Quadro 13 – Exemplos de cálculo do Ideb

Escola	Saeb (N)	Aprovação média (P)	Ideb (N).(P)
A	6,0	90%	5,4
B	6,0	80%	4,8
C	4,0	80%	3,2
D	5,0	100%	5,0

Fonte: Ideb

A existência de Ideb baixo é explicada pela combinação de resultados baixos na taxa de aprovação (poucos alunos passam de ano) e/ou no desempenho no Saeb (poucos alunos alcançam boas notas).

Entre escolas com mesmo desempenho no Saeb (escolas A e B), terá maior Ideb aquela com maior taxa média de aprovação (escola A).

Entre escolas com a mesma taxa média de aprovação (escolas B e C), terá maior Ideb aquela com maior desempenho no Saeb (escola B).

Quando todos os alunos são aprovados, o Ideb é igual ao desempenho no Saeb (escola D).

Todavia, de acordo com a reportagem no site do Ideb apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ensino médio, nenhum estado atingiu a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017. Como se vê em Ideb (2018, n.p): “[...], o Ideb do ensino médio avançou apenas 0,1 ponto em 2017. Apesar do crescimento observado, o país está distante da meta projetada. De 3,7 em 2015, atingiu 3,8 em 2017. A meta estabelecida para 2017 é de 4,7”.

Já conhecidos os contextos onde as escolas estão localizadas, um pouco de suas histórias e situações no último Ideb, passa-se agora ao Grupo focal, propriamente dito.

O GF da Escola Liceu de Messejana ocorre com a participação de 4 alunos, entre 16 e 17 anos, cursando o 2º ano do ensino médio. Esses alunos nos primeiros anos do ensino médio participaram ativamente das aulas e dos projetos proporcionados pelo programa.

Para a realização dos GFs nas escolas, optou-se por uma intermediação para o sucesso dos eventos nas duas escolas. Como informa Minayo (2009), no que se relaciona a entrada do entrevistador em campo, algumas considerações práticas devem ser levadas em consideração, como: a apresentação do pesquisador, a menção do interesse da pesquisa e a apresentação de credencial institucional, porém a autora (2009, p. 66-67) alerta: “Mesmo levando em conta todos esses cuidados, nada substitui a introdução feita por alguém de confiança de ambas as partes que possa fazer a mediação entre o pesquisador e seus interlocutores”.

Desta feita, a Supervisora do Pibid, a Profa. Lenilúcia Bilhar Araújo foi o contato junto à Escola Liceu de Messejana. Falei-lhe com antecedência sobre o Grupo Focal com os alunos da Escola. Ela, então, repassou os termos de consentimento e assentimento aos pais e alunos, como também conseguiu um espaço reservado, seja: uma sala com ar-condicionado contendo uma pequena mesa e cadeiras escolares. No dia da realização do GF, cheguei antes e preparei a sala para receber os alunos. Ofereci um pequeno café da manhã, contendo achocolatado, sucos, pães, presunto/queijo, biscoitos, panetone de chocolate, iogurte etc., para tornar o ambiente mais descontraído.

Os participantes, como já informado, 4 alunos entre 16 e 17 anos, eram garotos bem solícitos. Esse grupo foi formado por um garoto, e 3 garotas. Recepcionei-os e, quando todos se acomodaram, apresentei-me e expliquei o motivo da nossa pequena reunião. Informei que na verdade essa reunião tinha um nome chamado grupo focal, expliquei o objetivo da

pesquisa e o que seria o grupo focal. Recebi os termos assinados por eles e pelos pais, pois essa documentação havia sido entregue com antecedência à supervisora.

Entreguei a eles papel e caneta para anotarem seus dados e informei que o Grupo focal tinha um roteiro de assuntos, no qual eles iriam discorrer sobre eles. Expliquei que nessa discussão não haveria respostas certas ou erradas, todas as respostas seriam válidas, que conforme eles leram nos termos, o sigilo fazia parte desse evento, sendo que, eles poderiam ficar à vontade para fazer críticas ou elogios ao Programa Pibid. Pedi autorização, para gravar as discussões e, todos concordaram. Como moderadora e observadora, no tocante as gravações, como realizado no GF anterior, foram feitas anotações escritas, conforme orientações para realização de grupos em foco, como se vê em Gatti (2005, p. 27):

Mesmo com as gravações, recomenda-se que se faça anotações escritas, que se mostram essenciais para auxiliar a análises. [...] Elas serão úteis para sinalizar aspectos ou momento importantes, fala significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar trocas e monólogos, dispersões distrações, cochicho, alianças, oposições, etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral.

Dessa forma, convidei-os a se servirem, e as discussões aconteceram durante o café da manhã. Teve durabilidade aproximadamente de 1 hora e quarenta minutos.

Da mesma forma como o Grupo Focal na Escola Liceu de Messejana, foi facilitado pela supervisora, assim também ocorreu na Escola Liceu do Conjunto Ceará, a Supervisora do Pibid, Estefânia Soares Menezes de Sousa Almeida, foi o meu contato junto a Escola. Selecionou os alunos, arranhou um espaço na própria Escola e foi a responsável pela entrega dos termos aos pais e alunos.

O Grupo Focal aconteceu na antessala da Diretoria da Escola, era um espaço fechado, onde foi possível dispor um lanche, discutirmos o roteiro do grupo e realizar sua gravação. O grupo teve início em torno de 10:30 h e teve uma duração em torno de 1 hora e 45 minutos.

Foram convidados 4 alunos entre 16 e 17 anos, cursando o 2º e o 3º ano do ensino médio. Coincidentemente, assim como no Liceu de Messejana, o grupo era formado por um garoto e três garotas, um rapaz muito colaborativo e as moças também. Recepcionei-os informando sobre o lanche, enquanto eles se acomodavam. Fiz minha apresentação, informei sobre a pesquisa e seu objetivo. Informei ainda, que conforme haviam lido nos termos, todas as respostas do grupo focal eram válidas e que haveria sigilo de suas respostas, que eles ficassem a vontade para responder ou não. Nesse ínterim entreguei papel e caneta para colocarem seus dados, recebi os termos assinados, por eles e pelos pais. Em seguida foi

explicado que o grupo focal continha um roteiro composto por 7 itens, o quais seriam discutidos por eles. Dessa forma, como se fez na Escola referida anteriormente, enquanto todos se serviam iniciamos as discussões.

A partir de agora, para manter o sigilo dos respondentes, as escolas serão identificadas por “Escola 1” e “Escola 2”, os alunos pela palavra “Aluno” seguido de uma letra do alfabeto. Ex: “O Aluno A da Escola 2.”

No intuito de perceber com os alunos das escolas se após o Pibid, em seu cotidiano escolar, aconteceram mudanças positivas, foi pontuado em um dos itens do roteiro, o seguinte questionamento: **Após o Pibid Língua Portuguesa perceberam alguma melhora no aprendizado? Se sim, quais?**

Todos os alunos da Escola responderam positivamente ao questionamento, a Aluna A, da Escola 1, aponta que a seu ver foi o incentivo à leitura: *Sim com certeza até mesmo no estímulo de ler, porque eu era uma pessoa que eu não gostava muito de ler e eles fizeram um trabalho com a gente. A partir do momento que eles entraram aqui mandaram ler livros de literatura tipo A Iracema de José de Alencar, O cortiço, né? Eles faziam esses tipos de aula, para a gente ler uma parte do livro e eu vi como era bom né? Ter leitura cotidiana. A Aluna B da mesma Escola confirma: O que ele mais incentivou foi ler livros regionais, pois eu não tenho costume de ler livros daqui. A gente leu Cinco Minutos de José de Alencar, muito bom! A gente leu Iracema e a gente acaba conhecendo um pouco da história daqui. Foi bom, tive mais conhecimento, foi muito bom conhecer e melhorou meu aprendizado.*

Os alunos da Escola 2, enfatizaram a forma de ensinar como um dos principais motivos de incentivo e melhora no aprendizado. *Eles fazem alguma coisa a mais... Eles fazem de forma mais legal divertida e eu vi que assim dá para aprender, também. Outra comenta: Houve uma melhora, ela trabalhou o nosso desempenho em redação, leitura e interpretação de texto. O Aluno “A” desta escola comenta: Foi um período bem curto, mas deu para desenvolver, melhorar na interpretação de texto, porque... se não me engano, a aula era de notícia de jornal. Ele comenta ainda: Também queria destacar a dedicação dos professores que ajudou na nota com pontos extras, a escola também está de parabéns, teve muita harmonia entre o pibid e a escola.*

Nesse item, os alunos das duas escolas confirmaram positivamente ocorrer melhorias em seus aprendizados, especialmente no incentivo a leitura e no exercício de

elaboração de redações. Comentam ainda, que as aulas do Pibid Língua Portuguesa, eram diferentes, prendiam a atenção e eram motivadoras.

O último tópico do roteiro solicitava que os alunos falassem de suas **dificuldades e facilidades, na escola e em casa**. (O intuito era relacionar as dificuldades mais ligadas às realizações de tarefas em casa). Todavia, este tópico acabou se transformando num pequeno relato de histórias de vida. Não era o planejado, tendo em vista ser um terreno tão delicado, algo tão pessoal... O campo realmente nos surpreende... Como poderia retribuir tamanha confiança? Naturalmente me fez recordar um trecho que se relaciona com o ocorrido em Guerra (2006, p.52), não pela exclusão social, nem pela figura de socióloga, visto que não sou, mas exatamente por sentir que não teria retribuição a altura. Que retribuição daria a essa dádiva?

Parece uma questão simples, mas não é. Pedir a alguém que no conte a sua vida é complexo, pela relação de confiança/convívio gerada numa relação de (apesar de tudo) de desigualdade, sobretudo quando se trata de populações em situações de exclusão social, às quais o sociólogo sente que nada tem para dar em troca de tanta disponibilidade e abertura.

Essa questão do relacionamento interpessoal desenvolvido no campo é algo que realmente tende a preocupar ao pesquisador, como informa Minayo (2009, p. 74):

As relações interpessoais que desenvolvemos durante uma pesquisa não se desfazem automaticamente com a conclusão das atividades previstas. Há um “contato” informal de favores e de lealdade que não dá para ser rompido bruscamente sob pena de haver uma forte decepção dos interlocutores.

Minayo (2001, p.59) discutindo sobre o assunto diz que a história de vida para o informante é como uma retrospectiva de sua vivência ou muitas vezes uma crítica reprimida:

Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

Dessa forma, o que foi percebido nesse momento foi a necessidade que esses meninos sentiram de contar sobre os seus problemas e medos. Quando percebi que o assunto estava se tornando mais delicado, informei não ser necessário eles adentrarem em maior profundidade nesses assuntos, porém, caso fosse importante para eles essa fala, poderia ouvi-los individualmente. Os alunos da escola 2, entreolharam-se e falaram que não se importavam (pareciam ser amigos um dos outros) assim, então, continuamos.

O relato mais preocupante foi do Aluno A, tem 17 anos, disse que já havia tentado se suicidar umas 2 (duas) vezes, não especificou o porquê, também não quis ser invasiva perguntando. Minha percepção sobre ele, logo que iniciamos o grupo focal, foi de ser um garoto, muito sensível, solidário, tentava me ajudar em tudo no Grupo, e era sensato com os demais. Em sua fala denotava conhecer assuntos diversos, pareceu ser muito inteligente. Em seu relato conta que os pais são separados: *“Só convivi com a minha mãe até os 4 anos de idade”*, ele mora com o pai e com o irmão mais velho. *Na verdade, sou um privilegiado, não tive dificuldades financeiras. Nasci na Itália, meu pai é italiano e a minha mãe brasileira. Morei também 12 anos em Cabo Verde, num arquipélago de 10 ilhas e mudava constantemente de ilhas e de colégio. Meu pai era Cônsul da Itália lá, e vinha ao Brasil de 2 em 2 semanas e ficávamos sozinhos. Mudei bastante de colégio. Vivi sempre muito sozinho, meu pai viajava muito e eu ficava sozinho, com o meu irmão e a babá, mas meu irmão não ligava pra mim...* O aluno não conta sua história se vitimando, ao menos aos meus olhos, ele fala como se fosse algo natural e brinca até, diz que o pai falou: *“Cara, morrer no Brasil são os olhos da cara, não faz isso”*. (Risos).

Dentre o quatros participantes da Escola 2, somente um não tem pais separados: a Aluna B. Todavia, ela conta quase chorando, que já sofreu *bullying* em outra Escola, foi algo muito sério, mas não revela que tipo de *bullying*<sup>46</sup>. O caso ocorreu, por parte de um grande amigo da antiga Escola, e foi o motivo de sua saída, pois não conseguia suportar. Recebeu apoio de sua família e, hoje ela já consegue falar melhor sobre o assunto. A aluna é bem reservada, fala bem e pediu para ser a primeira a falar, porque precisava sair. Disse-lhe que podia sair sem falar, que ela ficasse a vontade, mas preferiu falar.

A Aluna D, tem 16 anos, também diz que já tentou se suicidar, mas tem vergonha de ter tentado isso, também sofreu *bullying*, mas diz que não o enfrenta, evita: *Quando ia para minha tia, lá na rua dela, lá na parte de cima tinha uns jovens que fazem muito bullying comigo, muito bullying mesmo! Eu parei de andar lá na rua porque eu sou do tipo de pessoa que não enfrenta o bullying, eu evito!* Também não falou sobre que tipo de *bullying*. Mas algo que a fez sofrer muito mais foi quando o Pai (Taxista 24 h no Aeroporto) abandonou à família, sua mãe e dois irmãos (uma mais velha e um irmão mais novo). Quem mais sofreu com a separação foi sua mãe que entrou em depressão. Nesse período, a aluna, ela foi morar com a tia, a quem hoje é mais ligada. O pai à época foi morar no Maranhão com outra mulher,

---

<sup>46</sup> A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros.

mas depois de alguns anos voltou para casa de novo (Ele já fez isso duas vezes). Mas não são felizes. A Aluna “D”, apesar do seu relato, é bem expansiva e direta, não tem meias palavras, é bem “despachada” e alegre.

Nos relatos dos alunos da Escola 2, a fala permanente sobre suicídio e *bullying* é algo preocupante, são categorias que não estão em análise, todavia, se reportando a descrição densa e a multiplicidade de estruturas e incoerências que o pesquisador enfrenta no campo, comenta-se Geertz (2008, p. 07):

O ponto a focar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas uma às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. [...] Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Dessa forma buscando apreender um pouco sobre o assunto buscou-se nos estudos de Braga e Dell'Aglio que trata do “*Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero*”, os autores comentam que a presença de sintomas depressivos são fatores propícios ao suicídio na adolescência, como se vê em Araújo *et al.*(2010 *apud* BRAGA E DELL'AGLIO 2013 p. 04):

A presença de sintomas depressivos - como sentimentos de tristeza, desesperança, humor depressão, falta de motivação, diminuição do interesse ou prazer, perda ou ganho significativo de peso, problemas de sono, capacidade diminuída de pensar ou concentrar-se, dentre outros - é um importante fator de risco para o suicídio e de que a adolescência é considerada um período propício tanto para a ideação quanto para as tentativas de suicídio, principalmente quando associada à depressão.

Ainda no mesmo estudo, consideram que a solidão, a falta de amigos são fatores pertinentes para o desenvolvimento de problemas emocionais. Nas palavras dos autores Dutra (2002 *apud* BRAGA E DELL'AGLIO 2013 p. 04):

[...] a solidão é um sentimento muito comum em adolescentes que tentam o suicídio. Tais jovens relatam sentir falta de ter amigos e reclamam não ter ninguém para dividir experiências e tristezas, apresentando maior probabilidade de desenvolver problemas emocionais, comportamentais e afetivos.

Assim, importar-se com esses alunos, procurar saber como estão não é tarefa somente da escola, mas também dela! Nesse sentido, a Diretora da escola, é bem atuante. Ela busca falar com cada aluno que falta às aulas. Liga pessoalmente para cada aluno, mostrando a preocupação e o interesse por eles. O Aluno A comentou que faltou dois dias e a Diretora

ligou para ele, e o esperou na entrada da Escola. Ele fala que a escola “só vai pra frente” por causa dela, que ela faz toda a diferença: *Aqui no Liceu, só é bom por causa daquela mulher ali (aponta para o retrato da diretora). Ela tem pulso! A gente só está aqui hoje, com tudo isso que a gente tem, por causa dela, porque aqui tinha tudo para dar errado. É gente como ela que faz a escola andar, a escola ir pra frente. Tipo, eu faltei dois dia nessa semana, eu dormindo lá... e ela me ligou: Por que você não veio para aula? Tá, tá... eu prometo que amanhã eu vou. Quando cheguei ela estava me esperando no portão (Risos).*

Quanto ao *bullying* em artigo do MEC (2018) sobre o assunto a professora de psicologia Ciomara Shneider, psicanalista de crianças e adolescentes, defende que:

Pais e escola devem estar atentos ao comportamento dos jovens e manter sempre abertos os canais de comunicação com eles. Para ela, o diálogo continua a ser a melhor arma contra esse tipo de violência, que pode causar efeitos devastadores em crianças e adolescentes.

A Aluna “C”, 16 anos, é muito, muito simpática, alegre e falante, como foi a última a falar diz sorrindo: *Cara... os meus problemas, nem se comparam com o de vocês... Graças a Deus! Meus pais são separados desde que eu nasci, eu nunca convivi com eles dois juntos, minha mãe é diarista e sustenta até hoje a mim e ao meu irmão (brigo muito com ele, porque é envolvido com drogas). Desde os 13 anos comecei a cuidar da casa, porque minha mãe precisava sair para fazer as faxinas. Sou muito religiosa, frequento a Igreja Católica, mas tenho a cabeça aberta. Eu sempre tive uma infância muito tranquila, feliz, brincava e tenho muitos amigos, Tenho problemas, né cara? Porque também não sou perfeita, mas agradeço a Deus a vida que tenho!*

Os relatos dos alunos da Escola 1, foram mais direcionados ao tópico do roteiro, em sua maioria, falaram das dificuldades em relação aos estudos e suas superações. A Aluna A é bem estudiosa estuda no Liceu pela manhã, faz um curso à tarde toda noutro local, volta novamente para o Liceu para poder pegar o ônibus de volta para casa. Chega em casa em torno de 20 h. Já deu aulas de reforço em casa para alunos de outra escolas. *Estudei meu fundamental todo em escola particular, só que eu tinha uma dificuldade muito, muito grande em matemática, lembro que no nono ano, eu tive um bloqueio em matemática, não aprendi mais nada. Mas quando eu cheguei aqui no primeiro ano o professor que me fez aprender a matemática do zero até o primeiro ano do ensino médio foi o professor daqui do Liceu, que foi o Prof. Bernardo. Ele ensinava muito, muito bem! [...] Aqui na escola tem professores muito bons, muitas vezes melhor do que o da escola particular. Ano passado eu ensinei um menino de uma escola particular muito, muito renomada. Eu fiquei pensando... Eu na escola*

*pública ensinando um aluno da escola particular da mesma série que eu. E tem muita gente que acha e que fala da escola pública, diz que é ruim e tal. [...] Meus pais sempre me apoiaram nos estudos. Minha mãe ela faz Letras também não é? Meu pai ele tá quase se aposentando, ele não terminou o fundamental, acho que ele parou no quarto ano, ele era Guindasteiro da Petrobras, depois ele saiu e agora ele tá perto de se aposentar. Assim, eu não fui pressionada a trabalhar logo, não. Minha mãe sempre falou para eu estudar, que a partir dos meus estudos eu podia conseguir um futuro melhor.*

A Aluna “B”, 16 anos, da Escola 1, os pais são separados, o pai tem uma namorada, da qual ela não gosta, a mãe também já está em outro relacionamento, a irmã mora com a mãe, é mais nova. Ela mora com o pai, mas pouco se falam, conversam somente o necessário. Ela cuida de todos os afazeres da casa, como sua parcela de contribuição por morar lá, mas diz que gosta e já está acostumada com a rotina de “dona de casa”. Ela decidiu ir morar com o pai porque sua mãe a expulsou de casa, porque perdeu as chaves da casa. Ela conta que elas são mais amigas do que mãe e filha: *O liceu é a minha segunda casa, gosto muito daqui e sou boa em Sociologia. Eu, sem dúvidas quando entrei aqui minhas notas, meu rendimento aumentou. Assim devo isso aos professores daqui, principalmente a minha professora de matemática do ano passado a Juliemary, aquela mulher é um Deus! Ela ajudava muito, mostrava que você tem potencial para chegar lá. E isso é muito bom. Apesar dos pesares eu gosto muito daqui. Sou estressada, sou legal e ao mesmo tempo eu só chata, eu sou uma pessoa que não supero nada, coisas que aconteceram quando pequena eu não esqueço. Moro com meu pai, mas a gente não tem contato, a gente não conversa, a gente mora no mesmo local, mas a gente não se vê. Minha mãe já se juntou de novo, meu pai tem uma namorada, não gosto dela. A minha mãe me expulsou de casa, porque eu esqueci as chaves, e por isso fui morar com meu pai. Minha mãe está com raiva de mim e agora me bloqueou no zap dela, mas eu entendo... Daqui a pouco fica tudo bem.*

O Aluno C, 16 anos, foi abandonado pela mãe quando tinha 8 anos, mora com o pai e a madrasta: *Sou uma pessoa simpática, que gosta de falar com as pessoas. Também aprendi matemática do zero no Liceu no 1º ano, com a Juliemary, ela é maravilhosa! A escola é muito boa e tem muitos professores maravilhosos. Em relação a minha família, meu pai cursou 3º ano do fundamental, mas ele é muito inteligente tudo o que você perguntar ele sabe. Minha mãe me abandonou quando eu tinha 8 anos, minha irmã mais nova nunca superou. Eu quase entrei em depressão, mas meu pai me ajudou muito, eu não tenho rancor dela. Consegui seguir em frente, meu pai me diz para que eu me dedique aos estudos e que*

*não pense mais nisso, que o meu futuro está nos estudos. Respeito muito a minha madrasta. Em questão de namoro, eu sou muito ciumento, também tenho ciúmes de alguns amigos, das minhas amizades.*

A Aluna “D”, diz que mora com a mãe e as duas irmãs mais velhas, elas já trabalham. Os pais são separados. Comenta que, desde pequena, só estudou em escola particular, e que quando soube que iria estudar o ensino médio no Liceu, disse que não queria. Suas irmãs disseram para ela que assim como elas haviam estudado no Liceu ela também iria estudar. Ela diz: *Digamos que eu tinha outra visão da escola pública. Sendo que eu chego aqui é e vejo que é muito melhor do que a escola particular. Aqui fiz novas amizades. Eu sou muito grata por ter vindo para cá, muito mesmo, porque digo que eu não teria aprendido coisas para minha vida, se eu não tivesse estudando aqui. Tem alguns professores que eu acho que não ensina muito bem, mas eu me dou bem na matéria, mas tem outros que são ótimos. A maioria são muito bons. Eu não tenho dificuldades na escola e nem em casa, para mim é tudo de bom!*

Nesse item do roteiro, novos elementos surgiram, como o suicídio, o *bullying* e a separação dos pais. Observando nas “entrelinhas” percebe-se que esses elementos são introduzidos na discussão pelos próprios alunos, como e realmente necessitassem abordar sobre esses assuntos e, percebe-se ainda, que comentam sobre esses assuntos com naturalidade, (hábito que temos de naturalizar as coisas... todavia, geralmente, é tendencioso naturalizarmos o que ocorre com o outro, como quando vemos um mendigo na rua e “acreditamos” que sempre foi assim e sempre será, estamos tornando normal e aceitável a desigualdade social) talvez naturalizar nossos medos, no caso específico dos adolescentes o suicídio, o *bullying* e a separação dos pais os tornem menores e mais fáceis de ser enfrentado e consigam seguir em frente.

Foi observado também, que a maioria dos participantes da pesquisa, estudaram o ensino fundamental em escolas particulares e da visão negativa que tinham sobre a Escola pública e que foram dissipadas em parte, após suas vivências nela. Interessante perceber nesses alunos, o reconhecimento pelos professores (quando falam: “*Aquela mulher é um Deus!*”, se referindo à professora que os fez perceber de suas capacidades para aprender matemática), o amor à escola pública apesar de todas as dificuldades que existem. As amizades, construídas, os problemas comuns da adolescência... São fatos que farão parte da história desses jovens, que um dia olharão para trás e se recordarão com grande saudosismo do tempo da Escola!

### 5.6.3 Entrevistas em profundidade

As entrevistas em profundidades ocorreram com o grupo gestor do Subprojeto: a Coordenadora de Área, Profa. Maria Ednilza Oliveira Moreira e com as duas Supervisoras das Escolas: a Profa. Lenilúcia Bilhar Araújo da Escola Liceu de Messejana que atuou no Pibid de Língua Portuguesa de 2011 até fevereiro de 2018 e a Profa. Estefânia Soares Menezes de Sousa Almeida da Escola Liceu do Conjunto Ceará que começou a atuar no Pibid no segundo semestre de 2018, ambas realizando as atividades referentes ao Pibid nas salas de aulas dos primeiros anos, do ensino médio. como já informado anteriormente, ocorreram também com os 6 (seis) alunos bolsistas do Pibid.

Desta feita, a entrevista com a Coordenadora de Área aconteceu de forma presencial e com as duas supervisoras foram realizadas a partir de gravações em áudio via *WhatsApp*. Havia programado a entrevista com as supervisoras do Pibid para ocorrer presencialmente, no mesmo dia da realização do grupo focal com os alunos nas referidas escolas. O grupo focal ocorreria no período da manhã e posterior ao Grupo Focal seria realizada as entrevistas, todavia, não houve disponibilidade de tempo para as professoras, assim, foi sugerida a realização nesse formato. Elas concordaram prontamente, tendo em vista a praticidade de poder desenvolver a pesquisa em horário mais oportuno. Dessa forma, foi enviado o roteiro e todas as informações inerentes à pesquisa em mensagem de texto, e solicitado às respostas em gravações de áudio do *WhatsApp*.

A Profa. Maria Ednilza Oliveira Moreira atua no Pibid desde 2011, quando aceitou o cargo de Coordenadora de área do Subprojeto Língua Portuguesa. Desde então, vem realizando o trabalho com os alunos da licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará. A entrevista com a coordenadora de área do Subprojeto Língua Portuguesa do Pibid, ocorreu no Gabinete dela na UFC, que fica no Prédio do Departamento de Letras Vernáculas, no Bloco Azul no Centro de Humanidades 1. A entrevista aconteceu no período da tarde em torno das 15 h.

Quando cheguei ao gabinete ela estava atendendo umas bolsistas do Programa Iracema (Programa que ela coordena), me pediu um tempinho e em torno de 15 a 20 minutos iniciamos. Levei uma lembrancinha como reciprocidade à dádiva, foi feito o mesmo com todos os grupos focais e entrevistados. Pensamento voltado em Marcel Mauss na “Dádiva x Recompensa”, como se vê em Menezes (2011, p. 08):

Marcel Mauss (2003), em seu texto “O Ensaio sobre a dádiva”, comenta que a dádiva é um ato simultaneamente espontâneo e obrigatório. O autor ao verificar em seus estudos a forma de como circulavam os bens em sociedades diversas, se empenhou em compreender o caráter livre e gratuito, porém ao mesmo tempo obrigatório e interessado, dos atos de dar, receber e retribuir.

Assim, foi iniciada a entrevista, informando o objetivo da pesquisa e o que seria a Entrevista em Profundidade. O roteiro da entrevista foi composto por 7 itens. Dentre os itens do roteiro, serão destacados aqui 3 (três) que ainda não foram trabalhados ao longo do capítulo, os quais seriam: Avaliação (Como os subprojetos são avaliados? Você entende como satisfatória essa avaliação? Em que deixa a desejar?); esse quesito foi disponibilizado apenas a Coordenação de Área. Professor Reflexivo (No programa é discutido e orientado sobre o professor reflexivo? Experiências ocorridas como professor reflexivo). Este item contempla somente os alunos de licenciatura da UFC, Coordenação e Supervisão. Interdisciplinaridade (Ela ocorre? Havia integração entre os Pibid’s? Exemplificar e/ou explicar a dificuldades para acontecer), neste item todos os grupos estão contemplados, inclusive os alunos das Escolas.

No que se refere à Avaliação, a coordenadora comenta: *Em relação ao que nós temos para avaliar, e se existe validade ou não, se é considerado válido ou não o programa, é através do relatório. O relatório que é semestral, nessa oportunidade, nós relatamos todas as atividades que desenvolvemos e, quem terá acesso ao relatório, avaliará se de fato tá valendo a pena ou não. No relatório constam os procedimentos que nós deveremos adotar, Então, temos que realizar e comprovar o que realizamos. Então a partir deles, ocorre a avaliação.*

Nesse sentido, no site da Capes, encontra-se um estudo externo avaliativo do Pibid. Nesse estudo, a Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV) da Capes captou informações através de questionários disponibilizados no sistema *Google-Drive* aos diversos segmentos participantes do Pibid. A pesquisa solicitada pela Capes em 2013 foi organizada e analisada pela Fundação Carlos Chagas – FCC<sup>47</sup> (2014, p. 05) que informa que o acompanhamento do Programa ocorre a partir de análises dos relatórios anuais:

A Capes acompanha o programa por meio de análise de relatórios anuais, visitas técnicas, encontros nacionais de coordenadores, participação nos inúmeros eventos promovidos pelas instituições, envio de formulários por meio de ambiente virtual, sempre buscando avaliar os resultados alcançados pelo programa, aperfeiçoar sua gestão e induzir novos patamares de alcance de objetivos educacionais.

---

<sup>47</sup> A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação.

Fonte: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>

Nesse estudo organizado pela FCC, como síntese da avaliação são pontuadas as contribuições do Pibid para os vários atores que dialogam entre si e com o programa, citando aqui alguns exemplos sintetizados através dos questionários descritivos aplicados pela FCC aos participantes da pesquisa: Os cursos de licenciaturas – Valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e da profissão docente; os estudantes bolsistas – Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática; os professores supervisores das escolas – Aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa; os professores das IES – Favorece sua aproximação da realidade e das necessidades da escola básica, propiciando novas visões sobre o ensino e a prática docente; a escola e seus alunos – Há melhorias na qualidade do ensino com novas formas de ensino, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares; na relação IES e escola pública – Favorece um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas; como política pública de educação – Contribui para a valorização da profissão de professor.

Numa das contribuições elencadas acima, na relação IES e Escola pública, uma das contribuições comentadas é a de favorecer um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas. No sentido de reflexões teóricas, remete-se a teoria do professor reflexivo, que pauta um dos itens do roteiro do grupo focal com os alunos bolsistas e nas entrevistas em profundidade.

No início dessa discussão acerca do Professor reflexivo com o grupo focal dos alunos bolsistas da UFC, foi percebido que praticamente não se falava dessa teoria, somente um aluno bolsista disse que já havia feito uma leitura de Donald Schön a respeito, porém não no programa em si. Depois de explicitado o que seria o Professor Reflexivo, muitos se descobriram realizando a ação/reflexão/ação.

Nesse sentido, no Relatório de 2009 a 2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/Capes (2013, p. 29), que é responsável pelo maior número de programas da área de formação de professores comenta:

[...], o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado **pela ação-reflexão-ação** (SCHÖN, D., NUNES, L. 2006; 2000; PIMENTA, S., 1999). (Grifo nosso).

No capítulo I, da Portaria 96/2013 que normatiza o Pibid, na Seção II – Dos Objetivos no Art. 4º, inciso VII, comenta: “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, **por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente**”. (Grifo nosso).

Noutro momento no capítulo II, do projeto, na seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos, no Art. 6º, diz: “O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: VI – **leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos**”. (Grifo nosso).

Percebe-se para o Programa a importância dessa prática, a importância da utilização das teorias que norteiam o programa para leitura e discussão. No intuito de perceber a percepção de todos os envolvidos, referente ao tema, foi pontuado no roteiro do GF: **Professor Reflexivo (Já ouviram falar? No programa é discutido e orientado sobre o professor reflexivo? Experiências ocorridas como professor reflexivo)**.

A Bolsista “A” com tempo em torno de 3 anos no Pibid, comenta: *Em relação ao professor reflexivo o termo em si eu nunca ouvi falar ou se eu vi eu não lembro, enfim... Mas só pelo nome eu acho que é em relação a ter um olhar diferenciado né? Não apenas está ali passando conteúdo mais refletir acerca do trabalho que é feito e como tem sido feito e se for isso né? Eu acho que dentro do programa, tem sim!* A Bolsista B que passou um semestre (2017.2), diz: *A gente no programa do Pibid pelo menos no momento que eu entrei eu não vi falar sobre essa questão do professor reflexivo, mas... Eu não sei... Não posso falar com certeza se esse assunto é pauta ou não porque eu entrei na metade do projeto. [...] Uma experiência que talvez possa ser tomada como momento de um professor reflexivo foi fazer uma adaptação para permitir um progresso maior dos alunos, porque eu percebi que a proposta que eu tinha para aquele grupo não era boa, eles não iriam conseguir desenvolver atividade com a proposta do jeito que estava, que era produzir um gênero. Na verdade tinha opção de dois gêneros para produzir em sala de aula que era um rap e um poema e o material que a gente tinha levado, os exemplos, eram exemplos mais clássicos e quando eles viram aqueles exemplos, e, a questão de ser um rap ou de ser um poema eles estavam completamente sem saber e disseram: “não, a gente não vai fazer.” não dá! Foi aquela coisa de: “eu não sei, eu não consigo, eu não posso”! [...] quando foi explicado a eles: vocês podem escolher, façam a letra no ritmo que vocês conhecem e gostam (afinal, eles não iriam*

*cantar, só precisavam produzir a letra), e produzam um poema com a forma mais livre, dessa forma, houve uma participação muito maior dos alunos.*

O Bolsista “C”, com tempo em torno de dois anos no Pibid, comenta: *Sobre o professor reflexivo eu confesso que a primeira vez que eu ouço falar, nunca tinha ouvido essa expressão. Mas é aquela coisa né? Você trabalha de uma determinada maneira e só depois que você vai descobrir que aquilo que você faz tem um nome, e esse nome seria no caso, o professor reflexivo.*

O Bolsista “D” com tempo 1 ano e 6 meses no Pibid, relata: *Quanto ao professor reflexivo, sim, eu já ouvi falar sim, tanto dentro como fora do programa. Não tive muito embasamento teórico não cheguei a ler nenhum texto sobre professor reflexivo, mas dentro do programa, dentro das discussões das reuniões já ouvi falar sobre o ato de ser professor e refletir sobre os atos que você faz, exercendo essa profissão. [...] Em relação à experiência: Durante uma oficina de leitura teríamos que ler um livro Iracema de José de Alencar, leitura muito extensa, apesar do volume ser um pouco reduzido, ainda era uma leitura muito extensa e com as frases originais do livro.[...] Porém, a gente teria que fazer uma leitura extensa de todo livro durante as aulas, era uma leitura cansativa e a maior parte dos alunos não prestava atenção, não entendia o que estava acontecendo e muitos deles mesmo se esforçando não conseguiram participar. Tudo estava muito cansativo, eles não estavam conseguindo acompanhar. Tomei como iniciativa de em cada capítulo criar uma discussão sobre a leitura e isso fez com que a participação melhorasse, porém a leitura durou muito mais muito mais tempo do que o que deveria. Foi uma experiência que não foi perfeita porque nós tínhamos realmente que fazer a leitura extensiva. E, então a minha ideia, o meu pensamento sobre essa atividade é que ela deveria ser feita em casa e durante a oficina ela fosse tocada em pontos mais importantes da história e que esses pontos devem ser lidos e refletidos com mais tempo em vez de ser uma leitura do começo ao fim dentro de sala de aula.*

Na fala do Bolsista E com 7 meses no programa, explicita: *Hoje eu sei o que seria o professor reflexivo, mas na época foi um aprendizado, assim, na prática e que eu só vim descobrir, teorizar muito tempo depois, essa questão da reflexão/ação. Lembro que uma vez a gente tinha combinado tudo, estava com o cronograma muito apertado, no sentido de que se a gente deixasse de cumprir, esse ponto da agenda prevista iria prejudicar mais lá na frente. Nesse dia da aula, o professor chegou e disse assim: “Gente desculpa eu não sabia... eu acabei disponibilizando essa aula para vocês, porém, na verdade já estava agendada para*

*um estagiário que eu tinha aceitado há um bom tempo”. “E aí o que vocês pretendem fazer agora?” Bem, falei: São duas aulas, se houver possibilidade a gente pode dar a segunda aula e o estagiário ficaria com a primeira. Então, foi feito o trato, com o professor da escola. Não estava nada previsto... Eu tive que realmente pensar naquilo. Tempos depois analisando essa experiência, eu a coloco como realmente, uma experiência bastante reflexiva. Quer dizer, o manual não prepara a gente, as reuniões também não preparam a gente, na verdade visam apenas os obstáculos grandes, mas os pequenos assim que impede a gente de articular no dia a dia, a gente não pensa nisso e quando acontece, você tem que pensar mesmo! Desde esse dia que eu tomei iniciativa própria, depois desse acontecimento eu me senti um pouquinho melhor, para ter uma autonomia no sentido de que mesmo planejando tudo, se acontecesse alguma coisa eu poderia partir da minha experiência, reflexionar naquele momento e agir. Depois disso, eu realmente passei a me sentir um pouco mais confiante enquanto profissional.*

No Grupo Gestor do Subprojeto, a Supervisora da Escola 1, com tempo no Pibid de 2011 até 02/2018, comenta: *“Não, nunca ouvi falar, sobre o professor reflexivo. No Pibid não presenciamos essa prática, é a primeira vez que escuto falar no professor reflexivo. A Supervisora da Escola 2, com tempo no Pibid a partir do 1º semestre de 2018, relata: Quanto ao Professor reflexivo, não tenho certeza, mas acredito que o Programa deva orientar aos integrantes do Pibid a serem reflexivos, a terem uma prática reflexiva na sala de aula. A Coordenadora que assume a coordenação de área do Subprojeto, desde 2011, comenta que a expressão Professor reflexivo, ação/reflexão/ação, não é utilizada no programa, acredita ser um termo mais usual na Pedagogia e explica: [...] quem trabalha com Língua Portuguesa, encara a língua como instrumento de participação social, ela tem que ser explorada em sala de aula como instrumento de uso efetivo, para efeito de interação entre os indivíduos [...] Então, se o aluno estuda a língua a partir dos instrumentos que dispõe para que essa língua seja colocada em funcionamento, dessa forma, a gente encara que ele tem espaço para reflexão. A coordenadora exemplifica a ação/reflexão/ação a partir de uma atividade interdisciplinar, como por exemplo, apreender sobre determinado assunto relativo a Biologia, a partir de um gênero textual “Nota de Curiosidade” na disciplina de português. Essa interação faz o aluno bolsista reflexionar acerca desse assunto e como ocorreu o aprendizado. [...] Se for nessa perspectiva eu acredito que eles façam sim o uso da reflexão/ação.*

Donald Schön (2007, p.26) na apresentação do seu livro, sobre o assunto, discorre:

Neste livro, explorarei um pouco das tradições desviantes da educação para o talento artístico e desenvolverei a partir delas, uma visão geral do que chamarei de “ensino prático reflexivo” – um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zona indeterminada da prática.

Complementando sobre o ensino prático reflexivo, o autor, Donald Schön (2007 p. 32) considera as ações e reflexões e comenta:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato [...] para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda e pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação.

No relatório da DEB/Capes (2013 p. 29 ), é comentado que nessa vertente, o Pibid busca a modificação das concepções dos atores envolvidos nesse processo, os licenciandos, os professores da educação básica e professores das IES. Para que isso ocorra, busca valorizar esses atores, para que sejam protagonistas de sua própria formação, “tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa”.

A DEB/Capes (2013 p. 29) em seu relatório continua discorrendo sobre o assunto e conclui que nesse sentido de agir e reagir, os alunos terão suas representações sobre o seu trabalho desenvolvido modificados pela reflexão-ação que o levará a uma reflexão crítica do seu trabalho docente:

Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, **os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação.** Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, **na orientação reflexivo-crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação**, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação. (Grifo nosso).

Na análise, observa-se que o tema “docência reflexiva”, “professor reflexivo” é desconhecido praticamente por todo o Subprojeto, ainda que, ocorram ações pontuadas no exercício dessa prática. O que de certa forma, faz com que os envolvidos no Subprojeto percam em estímulo “na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte

à constituição de uma rede formativa”. Percebe-se como necessária ocorrer uma sensibilização referente ao tema junto aos envolvidos no Subprojeto, colaborando assim, para maior crescimento, dos professores supervisores das escolas e dos futuros docentes no que se refere à prática e a construção de novos saberes a partir de pressupostos teóricos.

Outro ponto do roteiro que se faz pertinente comentar tendo em vista o caráter interdisciplinar do programa Pibid, é a interdisciplinaridade. Buscando-se o termo no Dicionário Eletrônico Houaiss (2009), encontra-se: “Adjetivo de dois gêneros. 1- que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento; 2- que é comum a duas ou mais disciplinas. Etimologia; [De inter+disciplinar].”

Na Portaria 96/2013 que normatiza o Pibid, no capítulo I, na Seção II – Dos Objetivos no Art. 4º, inciso IV, pontua:

“inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e **interdisciplinar** que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (Grifo nosso)

E ainda no capítulo II – na Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos, o Art. 6º, informa:

O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais II – desenvolvimento de ações que **valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem.** (Grifo nosso).

Dessa forma, o roteiro pontuou o assunto da seguinte forma: Interdisciplinaridade (Ela ocorre? Exemplificar e/ou explicar as dificuldades para acontecer): A Supervisora da Escola 2 ativa no Pibid desde 2018.1, comenta: *A interdisciplinaridade ocorre, mas é bastante difícil porque no caso os núcleos de cada Pibid são diferentes e vai depender da carga horária de cada aluno, de cada Pibid né? O Pibid Biologia, Português e Matemática, são os que têm lá na escola, então, assim... Há problemas para a gente se reunir e debater projetos que a gente tinha que fazer, mas acontece, com um pouco mais de esforço, mas acontece!*

Na Escola 1, a supervisora que atuou no Pibid desde 2011 até fevereiro de 2018, coloca: *A Interdisciplinaridade sempre ocorreu no nosso projeto, de uma forma geral havia integração entre os Pibid's sempre existiu. Evidentemente que tem aqueles Pibid's que se envolviam mais. Mas todos estavam sempre procurando desenvolver um com os outros. Agora, as dificuldades que a gente encontrava para desenvolver os projetos, era exatamente*

*a falta de um espaço físico que pudéssemos reunir todos os demais Pibid's. Mas, procurávamos nos reunir onde houvesse espaço disponível. Outra dificuldade, além do espaço físico, era também a questão da aplicação dos projetos. Existiam áreas e que não sabiam exatamente como trabalhar determinada temática e isso às vezes acabava dificultando, mas por outro lado era motivo para nos integrar, procurávamos ajudar uns aos outros e trabalhávamos em conjunto. Porém, a dificuldade maior que a gente encontrava era na aplicação do projeto para os alunos. No início, tentamos aplicar os projetos no contra turno, mas não deu muito certo porque os alunos eles têm dificuldade de acesso e, até mesmo financeiramente, não podiam pagar a passagem manhã e tarde. Tentamos aplicar também os projetos aos sábados, não deu certo! Nesses erros e acertos, o melhor momento que a gente encontrou e viu que era viável, foi o processo de intervenção nas salas de aulas dos professores de determinadas disciplinas. E aí, então, a gente aplicava os projetos... Dessa forma começou a funcionar.*

*A coordenadora de área, no Pibid desde 2011 relata: Observei que nós tínhamos que dar conta desse princípio, mais do que nunca. A primeira ideia que tive é que nós deveríamos aproveitar um evento na escola de modo que todas as áreas participassem, foi pensado no interclasse de futsal, foi colocada a proposta para os colegas. O fato é que na Escola, nós encontramos adesão partindo do trabalho do Professor de Educação Física, vimos que a partir do trabalho do professor de educação física, poderíamos engajar várias áreas, por exemplo, a área de filosofia poderia ficar responsável pela parte da ética, poderia orientar os alunos em relação à ética sobre o comportamento como torcida, sobre o comportamento de quem participaria da comissão julgadora, etc., a nossa área, a de Língua Portuguesa orientaria os alunos da Escola através de intervenção assumida pelos bolsistas na produção de gêneros textuais que fosse adequado para o momento, no caso, trabalhamos anúncios publicitários e notícias. Durante esse período do interclasse trabalhamos sempre algum fato, para produzir notícia, até mesmo para dar mais importância ao Jornal Mural da classe e da Escola. Depois que terminou o evento trabalhamos crônica de forma bem criativa, foi formado um Mural belíssimo na escola! Em relação a isso, a gente foi engajando cada disciplina na medida do possível. Conteí muito com o Professor de Educação Física e ficou realmente uma beleza. O Professor de Matemática até participou no momento orientando um xadrez humano para abertura do evento, foi muito interessante! [...], porém a interdisciplinaridade não é uma coisa muito fácil, você tem que contar com o corpo docente como de toda a Escola principalmente do Pibid. Nesse sentido, para poder continuar*

*acontecendo a interdisciplinaridade envolvendo as várias áreas, foi pensando no suporte de texto, assim num primeiro momento, usamos um suporte textual: Jornal Mural, depois a realização de um Almanaque (o Almanaque é como se fosse uma revista antiga onde pode-se colocar todos os gêneros), a Diretora da Escola ficou muito empolgada com o Almanaque, foi tentado conseguir uma impressão gráfica para distribuir por toda a comunidade, mas não houve recurso financeiro. Dessa forma, publicamos de forma virtual. Amadurecemos a ideia da plataforma virtual e percebemos que poderíamos fazer qualquer outro suporte virtual. Desse amadurecimento surgiu a Revista Expressão Jovem, que já está no 2º ano de sua publicação.*

Buscando a percepção dos alunos das Escolas sobre a interdisciplinaridade, os alunos da Escola 1, que participaram em 2016 e 2017, informam: “*Não, no meu primeiro ano, em 2016, só tivemos aula com o Pibid de Português*”. Os demais participantes em 2017, comentam: “*Houve que foi o Pibid de Física que se juntou com o Pibid de Português com uma aula sobre Iracema, foi muito bacana, foi o único!*”. Na Escola 2, os comentários foram os seguintes:

*No período 2018.2 de português a gente teve uma grande integração sim porque o texto que a gente teve que trabalhar era sobre Biologia era um texto que falava sobre DNA, clonagem com DNA então eu achei que foi bem interessante. Mas eu só tive mesmo essa experiência com o Pibid de Português, não cheguei a ter com o Pibid de Biologia. Eu fiquei sabendo pelos professores que tinha outros Pibid's, se não me engano Sociologia, Filosofia, que antigamente tinha, eu não sei se é para reduzir os custos tiraram. Agora só tem Biologia, Língua Portuguesa e Matemática aqui no Colégio, gostaria muito que tivesse de novo, mas acho bem difícil que retomem essas outras disciplinas. Outro aluno comenta: No primeiro período de 2018, a gente estava estudando sobre Escola Literária, então a gente juntou Português com Artes e fizemos até uma apresentação, a gente fez um teatro sobre as escolas literárias, fizemos até o Auto da Barca do Inferno. Agora a gente está estudando em Português sobre Arte, para apresentação de uma dança.*

As experiências dos alunos bolsistas da Licenciatura da UFC foram as seguintes: *Bom em relação à interdisciplinaridade a gente do Português tinha isso muito forte né? Nós conseguimos trabalhar a interdisciplinaridade de uma forma muito legal e sempre que a gente tinha projeto era sempre pensando em como a gente podia também colocar as outras disciplinas como a gente podia trabalhar junto com outras disciplinas, então tinham muitos projetos interdisciplinares e que era um ganho muito grande para os alunos, para a gente e*

*para a escola né?[...] No liceu do Conjunto Ceará que era onde eu atuava no Pibid, tinha muito essa relação. A gente fez trabalhos com pessoal da biologia, com o pessoal do teatro. Sempre estávamos procurando trabalhar juntos porque o conhecimento gerado era muito enriquecedor. Então, com certeza acontecia essa interdisciplinaridade. Tinha um projeto “Corpos” para depois falar de Biologia, na Messejana teve outro com o pessoal da física também. Sempre tinha esses projetos entre os pibidianos gerando um valor bem grande para os alunos. Trabalhávamos juntos e acho que a maior dificuldade era reunir as pessoas para trabalhar. A gente tinha um planejamento e tal, mas até conseguir contatar os outros... Isso porque a gente queria as pessoas concordassem, então, era mais uma questão de logística. Teve um projeto sobre gravidez na adolescência com os pibidianos da biologia onde foi trabalhado anúncios publicitários e tal, campanhas publicitárias, que era parte de português e o pessoal da biologia entrava com a questão da reprodução, da prevenção. Gerou uma discussão muito boa, então eram os dois Pibid lá juntos, atuando. A gente conseguiu fazer um trabalho muito bom, então, a única dificuldade assim foi a questão de logística, de encontrar e de planejar juntos, porque a gente conseguiu planejar entre si, mas na hora de planejar com outro era um pouco mais complicado, mas deu certo também. (Bolsista A/ Tempo no Pibid: 2015.1 a 2018.1 em torno de 3 anos).*

*A Bolsista B, com tempo de 1 semestre no Pibid, em 2017.2, comenta: Agora a questão da interdisciplinaridade como eu já falei antes, ela ocorre? Ela ocorre, nós do Pibid de Letras, em trabalhando a interdisciplinaridade, a gente trabalha o projeto de uma forma que os alunos percebam que o que eles estão vendo não é algo apartado da realidade ou preso ali, naquele quadradinho, naquele momento da aula, e que sim o que a gente trabalha é útil. Útil culturalmente é útil como conhecimento de geografia, como conhecimento de sociologia, como conhecimento de literatura, conhecimento de história, conhecimentos artísticos tudo isso está interligado. Então, a gente tenta assim, trabalhando tudo isso, mas agora é como eu disse anteriormente, no quesito pibid geral essa interdisciplinaridade não ocorre, porque nós tentamos trabalhar durante todos os momentos de intervenção, tentamos trabalhar a interdisciplinaridade, mas quando houve o momento de nos unirmos com outros pibid para trabalhar conteúdos juntos não houve essa junção para ocorrer a interdisciplinaridade. Cada grupo trabalhou o seu lado, sem se unir, sem juntar e fazer um material comum e ficou aquela coisa dividida, ficou um grupo aqui, outro grupo ali, cada um fazendo a sua parte e pronto. E, eu não acredito que isso possa ser tomado como interdisciplinaridade.*

O Bolsista C com tempo no Pibid: 2016 a 2018 (março) – em torno de 2 anos, relata: *Sobre a interdisciplinaridade ela é uma prática que de fato acontece lá no Liceu do Conjunto Ceará, ela acabava sendo trabalhada da maneira como deve ser feita, trabalhando com todos os campos. Eu passei por uma experiência de que a gente tinha que trabalhar determinado assunto que era voltado para a biologia e nós do campo das Letras tinha que dar o direcionamento também para esse campo, também trabalhou no campo da Matemática, no campo da Física. Quando a gente ia trabalhar com os outros cursos (outros Pibid's) a gente via que eles não trabalhavam da mesma maneira, e acabava complicando não dando muito certo isso. Talvez seja isso um ponto negativo, porque é essa interação ela ficava muito complicada. [...] quando a gente chegava lá no Liceu, percebia que nós éramos os únicos alunos dessa área, da LP que buscava trabalhar a interdisciplinaridade lá na escola, e isso reflete, eu acredito negativamente para eles das outras áreas do Pibid. O que demonstrava que eles não tinham esse interesse da vivência escolar.* O Bolsista “D”, com tempo no Pibid: 2016) a 2018 (fevereiro) – em torno de 1 ano e 6 meses, explicita: *Quanto a interdisciplinaridade houve tentativas de fazer com que ocorresse, integrando os diversos Pibid's, mas acredito que de forma pouco efetiva e sabendo que muitas coisas precisariam ser melhoradas. É que há uma resistência de se trabalhar em conjunto, que impedia muito isso. O que eu posso relatar é que principalmente o Pibid Português, por parte da nossa Coordenadora, principalmente, houve um grande intuito de fazer com que a interdisciplinaridade acontecesse e se tornasse num material concreto. A transformação do material interdisciplinar concreto, foi a criação da Revista Expressão Jovem, nela se reuniria trabalhos dos estudantes nas diversas áreas, com o intuito de que esses trabalhos pudessem conversar entre si. O primeiro exemplar foi publicada online, mas eu acho que com pouca visibilidade, e, além disso, o processo para se construir, ocorreu com pouca conversa. Então, o processo de interdisciplinaridade, tentou acontecer, mas eu acredito que de forma muito pouco efetiva. Penso que a interdisciplinaridade devia ser planejada e articulada desde o início. Seria muito melhor de integrar o trabalho do Pibid.*

O Bolsista E, com tempo no Pibid: (2017.2 a 1º/03/2018.1) – 7 meses, se posiciona: *Sobre a interdisciplinaridade no Pibid é outro ponto que eu acho interessante porque o projeto visa isso também né? Não só trazer a experiência para alunos de Licenciatura que ainda não trabalham, mas também de trazer essa questão da interdisciplinaridade, ou seja, desde cedo você já está trabalhando nesse viés, não é só Língua Portuguesa que você tá trabalhando com os alunos, você pode trabalhar outras*

*ciências. Sempre achei difícil essa questão interdisciplinar, mas percebi que se você tiver um projeto, tiver um bom planejamento ela pode ser viável. Teve um projeto interdisciplinar que eu participei entre o Pibid de Língua Portuguesa e o Pibid de Biologia, nesse projeto, vi que não era interdisciplinar, embora o papel lá dissesse que sim, porque o que aconteceu foi que cada um planejou suas aulas separadamente. No dia o pessoal de Biologia, falou a parte que eles tinham domínio e conhecimento e depois liberou a sala para que a Língua Portuguesa entrasse com a questão do gênero textual que seria trabalhado. No caso ali, era o artigo de opinião. Não foi um trabalho interdisciplinar porque nem eu mesmo que estou fazendo parte disso aprendi algo da Biologia, que era o que deveria acontecer, não só os alunos, mas o professor também aprende com a interdisciplinaridade e não aconteceu isso. Eu pensei: “Nossa então, até o Pibid que é um projeto a nível nacional quando é uma questão de interdisciplinaridade, também tem falhas”. Nesse caso específico entre Biologia e Língua Portuguesa não teve nenhuma ação corretiva, nenhum planejamento que depois a gente pensasse: vamos fazer diferente no próximo.*

No quesito interdisciplinaridade, percebe-se que o tema é o “carro chefe” do Subprojeto, é notável o empenho e o esforço do grupo para que a interdisciplinaridade, ocorra, apesar das dificuldades para inseri-la no contexto das Escolas por causa da resistência a partir de outras áreas. Esse tema fortalece o programa, e a todos os envolvidos, com um ganho de novos saberes que estão imbricados na interdisciplina. Percebe-se ainda, assim, que diferente do que ocorre com o tema docência reflexiva, neste há maior sensibilização e maior envolvimento do demais Pibid’s.

Considerando os licenciandos das IES e os alunos da Educação básica como os indivíduos mais afetados pelo Pibid, como os principais receptores do programa, o quinto item do roteiro foi direcionado a esses grupos e tratava sobre transformações ocorridas na vida profissional e pessoal (Se ocorreram ou não. Se sim, exemplificar). Nesse sentido, a Aluna A da Escola 1, comenta: “[...] eu era uma pessoa que eu não gostava muito de ler e eles fizeram um trabalho com a gente. A partir do momento que eles entraram aqui que eles mandaram ler livros de literatura tipo: *A Iracema*, *O cortiço* de Machado de Assis, né? Eles faziam esses tipos de aulas, para a gente ler uma parte do livro e eu vi como era bom né? Ter leitura cotidiana.” Os demais alunos das escolas tiveram repostas semelhantes a esta, em que a atuação dos pibidianos foram transformadores para eles no sentido de incentivar a leitura, especialmente acerca dos livros regionais.

No que se refere às repostas dos bolsistas licenciandos da UFC, a Bolsista A, reflexiona: “[...] o pibid foi um divisor de águas em relação a minha carreira porque eu sempre tive essa vontade de ser professora de ensinar nas escolas, mas quando eu passei a atuar no pibid é que eu realmente percebi que é isso que eu quero. [...] o pibid ele foi realmente transformador na minha, na minha vida pessoal e profissional porque foi onde eu me reconheci como professora.” O bolsista B, nesse sentido comenta: “Antes de eu entrar no Pibid eu estava perdida, não sabia nem como era que eu iria terminar o meu curso porque eu tinha que passar pelos estágios, e eu morria de medo. [...] Ter passado pelo pibid me permitiu perceber que eu posso, me permitiu ter experiência, me permitiu a prática. Então... tudo isso eu devo ao Pibid!”. Já o Bolsista E, comentando sua transformação no âmbito profissional, diz: “Na vida profissional eu posso dizer que depois do Pibid, (eu ainda estou na graduação e eu tô no período do estágio), o Pibid ele foi muito antes dos estágios, então... quando eu comecei no pibid eu ainda tinha um medo de entrar em sala de aula. Depois do Pibid, houve essa transformação, quer dizer: o que eu me transformei através e por meio do Pibid”. Percebeu-se nas falas dos licenciandos da UFC a importância que deram ao programa, no sentido de ambientá-los para a entrada em salas de aulas.

Tendo a exposição das pesquisas de campo sido realizadas, buscando-se analisá-las a partir dos pressupostos teóricos e, ainda, na tentativa de ampliá-las e abarcar sentidos, passa-se ao capítulo seguinte, às Considerações Finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Paulo Freire, 1999).

O programa Pibid teve como marco legal o dia 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria normativa nº 38, publicada no DOU em 13 de dezembro de 2007 que instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), todavia só teve início com os projetos em 2009.

A partir das pesquisas bibliográficas e documentais, verificou-se que o Pibid surge num contexto nacional de desvalorização dos cursos de licenciaturas, visto que nos últimos 10 de anos (2006 a 2016) as matrículas nos referidos cursos estão sempre em defasagem em relação aos bacharelados, segundo o Censo de Educação Superior (2016). Quando do seu surgimento, percebeu-se que houve um crescimento significativo na oferta de bolsas, de 2009 a 2013, e, nos demais anos até 2018, o número de bolsas foi diminuindo, mas não por desinteresse das IES, todavia, por cortes no orçamento designado à Educação.

Dessa forma, verifica-se que o Pibid é um bom programa, que atende as necessidades para a formação inicial, isso se verifica também nos movimentos surgidos nas redes sociais a favor da manutenção do Pibid, quando em 2015 e 2016 surge a possibilidade de sua extinção. O que se pôde perceber, em relação ao Programa, é que realmente ele realiza o que se propõe melhorar, a formação inicial, todavia, ele não alcança a todos os estudantes de licenciatura, por limitar um quantitativo de estudantes por subprojeto. Os subprojetos, também não abrangem todas as escolas de educação básica, quiçá às mais necessitadas. Desde a sua implantação até início de 2018, ao menos no Subprojeto Língua Portuguesa, verificou-se que são as duas mesmas escolas estaduais, dois Liceus, que permanecem com o subprojeto, a constar pelos relatórios da UFC e da pesquisa de campo.

Uma percepção acerca do Subprojeto LP, a partir dos estudos de campo, é que ele desperta nos licenciandos, a partir de sua coordenação e supervisão, o amor e a valorização pela profissão, os licenciandos sentem-se totalmente apoiados e seguros pela coordenação no enfrentamento às salas de aula (que em muitas de suas falas discorreram sobre o medo de enfrentar às salas de aula). Nesse sentido, suas expectativas são atendidas, pois recebem o apoio da equipe de gerenciamento. Percebe-se ainda, todo o esforço no âmbito do Subprojeto LP no cumprimento de suas atividades, especialmente no que concerne a interdisciplinaridade, teor que assim como a docência reflexiva, constitui proposição do

programa. A assiduidade do Subprojeto LP nas escolas e a presença em salas de aula são comparadas pelos alunos dessas escolas a partir dos grupos focais, com outros Subprojetos e considera o de Língua Portuguesa, o mais atuante nesse sentido.

Quanto à avaliação sobre a perspectiva da docência reflexiva tentando compreender como essas relações foram internalizadas pelos sujeitos envolvidos, e as possíveis transformações ocorridas, repete-se aqui a problemática inicial: Como programa de formação inicial, em que medida os sujeitos envolvidos no programa percebem a docência reflexiva? E ainda, quais transformações ocorreram para os licenciados da UFC (pibidianos) e alunos das escolas de educação básica envolvidos no Subprojeto Língua Portuguesa, a partir da inserção do Pibid?

Como resposta a estes questionamentos, a pesquisa percebeu que por mais que vivenciem a prática reflexiva, há um desconhecimento sobre esta prática, a qual não faz parte do lugar de forma explícita, o que ocupa esse espaço no Subprojeto LP, é a *“importância do uso da Língua como instrumento de participação social”*, haja vista a experiência adquirida na produção e publicação do Subprojeto sobre o tema, o que, de forma alguma o desprestigia, ao contrário. Todavia, o conhecimento amplo a respeito das teorias e práticas que fundamentam o programa é deveras importante para a realização e empoderamento de tais práticas. Análises realizadas através dos grupos focais e entrevistas vêm demonstrar, no que se refere ao professor como profissional reflexivo, que o Subprojeto LP, no âmbito da coordenação e supervisão, não percebem a existência da docência reflexiva, através dos estudos teóricos e na prática da docência,. No âmbito dos licenciandos bolsistas, pouca percepção em relação à docência reflexiva, em todos os casos (coordenação, supervisão e licenciandos), às vezes até a exercem e a vivenciam, porém, sem conhecimento prévio da existência da teoria. O que se sugere ocorrer maior esforço das coordenações, institucional e de área em observarem os pressupostos teóricos em que se fundamenta o programa, para a disseminação e apropriação consciente do docente como profissional reflexivo.

Quanto às transformações, foram ocorridas em todos os âmbitos, devido à experiência de docência dos alunos da licenciatura e dá logo nos inícios da graduação, sendo melhoradas gradualmente as atividades docentes no decorrer do curso. O que vem afetar de forma direta a melhoria do aprendizado dos bolsistas na Universidade e dos alunos nas escolas de Educação Básica. O ganho acontece com todos os envolvidos no programa: sujeitos e instituições.

Através da realização dos grupos focais e entrevistas, a pesquisa proporcionou uma aproximação também com as perspectivas dos indivíduos em relação ao programa. Os

bolsistas licenciandos veem o programa, realmente, como algo transformador em suas vidas no âmbito profissional por adquirirem mais confiança, conhecimento e autonomia na prática docente; os alunos das escolas têm uma perspectiva do programa, a partir dos bolsistas licenciandos que lhes proporcionam conteúdos inovadores e diferentes maneiras de aprender, sentem-se transformados pela importância que lhes é dada por eles e por conseguirem ver uma determinada matéria com outro olhar, com um olhar mais amistoso e sentindo-se capazes para o aprendizado. O Subprojeto Língua Portuguesa, transformou vidas no campo profissional, transformou medos em alegria, na alegria de ensinar e receber ensinamentos.

De forma geral, pelas análises empreendidas, considera-se que o programa contribui realmente com o processo de formação inicial para os licenciandos e de formação continuada para os professores supervisores das escolas, e ainda para os professores das IES, que se veem em outras realidades de práticas docentes e se sentem desafiados para proporcionar o seu melhor e também aprender com essa nova realidade. Há um esforço reconhecível por parte do Subprojeto em realizar um trabalho adequado, tanto em relação aos alunos licenciandos, quanto em relação às escolas participantes. Constata-se também o esforço e engajamento dos licenciandos e supervisores para um aproveitamento satisfatório das atividades realizadas no Subprojeto.

Acerca das “surpresas” encontradas nas pesquisas de campo, observa-se que as mesmas surgem no campo dos sentimentos e emoções, são problemas vivenciados pelos alunos das escolas. Foi percebida em suas falas, a valorização do professor que ensina bem, mas, sobretudo o professor que tem empatia, que se interessa por eles. Em suas falas se destacaram ainda, temas como a separação dos pais, o ciúme, o suicídio, o *bullying* e a tão comum e corrente visão negativa da escola pública. Temas que não foram aprofundados neste estudo, mas que fazem surgir novos questionamentos para um possível futuro estudo: Em que medida esse temas poderiam e/ou deveriam mudar à condução dos trabalhos no Programa? Foram temas percebidos pelos bolsistas licenciandos do Pibid, pela coordenação de área?

Por fim, reconhece-se nesse estudo a necessidade de maior aprofundamento, para a realização de uma Avaliação em Profundidade, todavia, um pequeno caminho foi iniciado. Assim, espera-se que esse estudo possa colaborar com todos aqueles que se interessam por avaliação e por formação inicial docente reflexiva, que possam refletir sobre o Pibid, considerando os temas e subtemas que o envolvem. Contudo e, principalmente, deve-se refletir em torno do fomento principal do programa: as pessoas, evidenciando-se, os seus

valores. Como diria Sobrinho (2008, p. 194): “Como a educação é uma prática humana, a avaliação da educação é um processo impregnado de valores”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA; BIAJONE. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BRAGA, Luiza de Lima; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. In: **Revista Contextos Clínicos**, vol. 6, n. 1, janeiro-junho 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)  
Acesso em: 2017

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)  
Acesso em: 2017

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)  
Acesso em: 2017

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010**, que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)  
Acesso em: 2017

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)  
Acesso em: 2017

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A crise da América latina: consenso de Washington ou crise fiscal?** Pesquisa e Planejamento Econômico, abril 1991: p. 3-23.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Notas de aula da disciplina: Avaliação de Políticas Públicas**. Ministrada pela Profa. Alba Maria Pinho de Carvalho no Mestrado Acadêmico em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Semestre 2016.2.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:  
[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_Aprova\\_RegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf). Acesso em 18/07/17.

\_\_\_\_\_. **Portaria gab nº 45, de 12 de março de 2018.** Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em:

<[www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018\\_Portaria\\_45\\_Regulamento\\_PIBID\\_e\\_Residencia\\_Pedagogica\\_SITE.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf). Acesso em: 2019

\_\_\_\_\_. **Educação básica.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 10/07/17.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Formação de Professores a Educação Básica (DEB) **Relatório do Pibid. DEB/Pibid - 2009 a 2013.** Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>  
Acesso em: 10/07/2017.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Formação de Professores a Educação Básica (DEB) **Relatório de Gestão DEB - 2009 a 2014**, v.01. Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf). Acesso em: 10/07/2017

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2015.** Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas\\_Publicas/2015\\_Relatorio\\_de\\_Gestao.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf). Acesso em: 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2016.** Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_CAPES\\_2016.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf). Acesso em: 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2017.** Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/banners/18092018\\_Relat%C3%B3rio\\_de\\_Gest%C3%A3o\\_CAPES\\_2017.pdf](http://www.capes.gov.br/images/banners/18092018_Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_CAPES_2017.pdf). Acesso em: 2018.

\_\_\_\_\_. **Retrospectiva: Capes divulga números de 2016.** Publicado: Quarta, 18 Janeiro 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016>. Acesso em: 2018.

DOURADO, L. F. Política e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891917, out. 2008. Edição especial.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In Duarte, Jorge; Barros, Antonio (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. 2ª ed. p. 62-83. São Paulo: Atlas, 2008.

SOUZA, Celina. **A Introdução em Políticas Públicas: uma revisão da literatura.**

Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 09/02/17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2010. (Capítulo 4).

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Liber Livro, 2005.

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

GEERTZ, Clifford, 1926-A interpretação das culturas / Clifford Geertz. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: **Livros Técnicos e Científicos Editora S.A LTC**, 2008. 323p. Tradução de: *The interpretation of cultores*.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. . In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 79-108.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso**. Estoril – Portugal: Príncípa Editora, 2006.

GURGEL, Manoelito Costa. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência**. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8202>. Acesso em 15/maio/2016.

GUSSI, Alcides Fernando; Oliveira, Breyenner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. In: **Revista Desenvolvimento em Debate: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)**, 2016, p. 83-101. Disponível em: [http://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/pdf/dd\\_v\\_4\\_1\\_Gussi\\_Oliveira.pdf](http://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/pdf/dd_v_4_1_Gussi_Oliveira.pdf). Acesso em: 2018.

GUSSI, Alcides Fernando. Avaliação de políticas públicas sob uma perspectiva antropológica. In: **A música como negócio: políticas públicas e direitos de autor** (orgs.) Valente, *et al.* Osasco/SP: Leonardo da Vinci Editora, 2012.

HOUAISS, Antonio. **Houaiss dicionário eletrônico**. Versão monousuário 3.0. Instituto Antonio Houaiss: Objetiva, 2009.

I-TECH. **Organizar e conduzir grupos focais: um guia de implementação técnica**, 2006.

INEP. **Nenhum estado atinge a meta do Ideb 2017 no ensino médio**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio/21206). Data da reportagem: 03 de Setembro de 2018. Acesso 02/2019.

IPEA. **A cada 1% a mais de jovens nas escolas, homicídios caem 2%**. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27724&catid=8&Itemid=6](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27724&catid=8&Itemid=6). Data da reportagem: 12/05/2016 . Acesso em: 09/03/19.

Jornal Diário do Nordeste. **Estudantes ocupam escola em Fortaleza**. Por Agência Brasil , 16:09 / 29 de Abril de 2016. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/online/estudantes-ocupam-escola-em-fortaleza-1.1540638>. Acesso em: 2019.

\_\_\_\_\_. **Liceu do Conjunto Ceará é modelo**. Por Redação, 22:04 / 07 de Agosto de 2004. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/liceu-do-conjunto-ceara-e-modelo-1.276375>. Acesso em: 2019.

KESLEY, Priscila. **Fica Pibid**. (2016) Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/36265/ficapibid/> Acesso em: 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pibid**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 10/07/17.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007**, publicada no DOU de 13/12/2007: institui o PIBID. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port\\_40.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf). Acesso em 2017.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **O que é o PPA?** Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/planejamento-governamental/plano-plurianual-ppa/o-que-e-o-ppa>. Acesso 02/2019

\_\_\_\_\_. **O que é Lei Orçamentária Anual (LOA)?** Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/orcamento-da-uniao/leis-e-principios-orcamentarios/o-que-e-lei-orcamentaria-anual-loa>. Acesso 02/2019

MENEZES, E.F.F de. Percepções sobre o estado brasileiro: entendendo a natureza do Estado numa perspectiva contemporânea. In: **VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINP). Universidade Federal do Maranhão (UFM)**. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo3/percepcoessobreoestadobrasileiroentendendoanaturezadostadonumaperspectivacontemporanea.pdf>. Acesso: 05/2017.

\_\_\_\_\_. Os cidadãos esquecidos: Um ensaio etnográfico sobre os moradores de rua da Av. Tristão Gonçalves no Centro de Fortaleza. In: **VIII Semana de Humanidades e II Encontro de Pesquisa e Pós- Graduação em Humanidades UFC/UECE, 2011, Fortaleza**. Semana de Humanidades- UFC\_UECE: 1º Encontro de pesquisa e pós-graduação em humanidades. Fortaleza: UFC, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.

RODRIGUES, Lea C. Por uma análise em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval Revista Avaliação de Políticas Públicas**, n.1, vol.1, jan-jun/2008, p.7-16.

\_\_\_\_\_. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios In: **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 16, março/2011. p. 55-73.

Disponível em: [www.cchla.ufpb.br/caos](http://www.cchla.ufpb.br/caos). Acesso em 15/05/2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Conteúdo teórico-metodológico da pesquisa avaliativa**.

SILVA, Maria Ozanira (Org). Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Editora: São Luís: GAEPP, 2008. p. 17-107.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARMED, 2007. (e-book).

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARMED, 2000.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **20 anos sem Donald Schön**: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação educativa**: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

TAVARES, Ribeiro Soares, Laura. **Os custos sociais do ajuste neoliberal no Brasil**. In: El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101003020857/9cap08.pdf>  
Acesso em: 2017.

TOKARNIA, Mariana. **MEC vai cancelar portaria que muda regras do Pibid, diz secretária executiva**. Repórter da Agência Brasil. Brasília: 07/06/2016. 21h23. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/mec-vai-cancelar-portaria-que-muda-regras-do-pibid-diz-secretaria-executiva>.  
Acesso em: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Ações articuladas dos cursos de licenciatura da UFC com escolas públicas de educação básica de fortaleza. **Relatório de Atividades 2010**. Período: março/2009-fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Contribuições do Pibid para a formação docente. **Relatório de Atividades 2012**. Período: 2009-2011.

\_\_\_\_\_. **Revista Expressão Jovem**. Disponível em: <http://pibidletrasufc.blogspot.com.br>. Acesso em 10/07/17.

\_\_\_\_\_. **Programas e ações do PIBID.** Disponível em:  
<http://www.prograd.ufc.br/programas-e-acoas/234-pibid-programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia>. Acesso em 18/07/17.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Vídeo-Aula 6 - Grupo Focal** (Profa. Windyz B. Ferreira). Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola da UFPB. Publicado em 15 de jun de 2015. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=qR22fugB9dg>. Acesso em: 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** (2 ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

## APÊNDICE A – ROTEIROS DOS GRUPOS FOCAIS E ENTREVISTAS

O roteiro do grupo focal para os alunos bolsistas da UFC foram quantificado em seis tópicos ou temas, os quais estão listados a seguir:

1. Pibid funcionamento (Como acontece?);
2. Pibid prós e contras (Informar também, como pode ser melhorado o PIBID);
3. Professor Reflexivo (Já ouviram falar? No programa é discutido e orientado sobre o professor reflexivo? Experiências ocorridas como professor reflexivo);
4. Interdisciplinaridade (Ela ocorre? Exemplificar e/ou explicar a dificuldades para acontecer);
5. Transformações ocorridas na vida profissional e pessoal (Se ocorreram ou não. Se sim, exemplificar);
6. O ambiente das escolas: a) Os alunos (Qual perfil social dos alunos, como se comportam em sua grande maioria com os bolsistas do Pibid), b) O entorno das escolas (Há periculosidade? Há carência?). Esse tópico busca perceber a partir dos bolsistas do Pibid, a realidade dos alunos das Escolas, vê o contexto em que eles se encontram.

Os roteiros dos grupos focais para o **alunos da educação básica** foram iguais para as duas escolas: Liceu de Messejana e Liceu do Conjunto Ceará, composto de sete itens listados a seguir:

1. O que sabem sobre o Pibid?
2. Quais dos Pibid mais marcou (ou foram mais presentes na escola?) Existem salas para todos os Pibid?
3. Após o Pibid Língua Portuguesa perceberam alguma melhora no aprendizado? Se sim, quais?
4. A presença das aulas do Pibid eram motivos para comparecerem às aulas?
5. Podem falar de alguma aula do Pibid Língua Portuguesa que lhe marcou? O que aconteceu de interessante? Relatar.
6. Interdisciplinaridade – havia integração entre os Pibid's?
7. Fale um pouco sobre você, suas facilidades e dificuldades em casa, na escola.

O roteiro para a realização da Entrevista em Profundidade com a Coordenadora de área foi o seguinte:

1. PIBID funcionamento (Como acontece? De quanto em quanto tempo ocorre edital para inscrição de projetos da IES? Ocorre o mesmo com as seleções de bolsistas? Quantos alunos são contemplados com bolsa? Porque as IEFES decidiram não iniciar no primeiro Semestre em anos anteriores e porque nesse ano de 2018 iniciaram? Como é o perfil dos bolsistas do PIBID? (são carentes, garotos problemas, etc). Vc tem condições de opinar sobre isso?
2. AVALIAÇÃO (Como os subprojetos são avaliados? Vc entende como satisfatória essa avaliação? Em que deixa a desejar?)
3. PIBID PRÓS E CONTRAS (Os pró e contras do PIBID na Universidade mais especificamente na Língua Portuguesa. Informar também, como pode ser melhorado o PIBID).

4. PROFESSOR REFLEXIVO (No programa é discutido e orientado sobre o professor reflexivo? Experiências ocorridas como professor reflexivo)
5. INTERDISCIPLINARIDADE (Ela ocorre? Havia integração entre os PIBIDS? Exemplificar e/ou explicar a dificuldades para acontecer)
6. TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA VIDA PROFISSIONAL E PESSOAL (Vc percebeu se ocorreu algum tipo de transformação com os bolsistas? Se ocorreram ou não. Se sim, exemplificar).
7. AMBIENTE DAS ESCOLAS: (Como é a receptividade das escolas com o PIBID língua Portuguesa? Há nas escolas salas para cada subprojeto? comportam os alunos em sua grande maioria com os bolsistas do PIBID) O ENTORNO DAS ESCOLAS (Há periculosidade?).

O roteiro para a realização das Entrevistas em Profundidade com as supervisoras foi o seguinte:

1. PIBID funcionamento na escola (Como acontece? Existem salas para todos os PIBID'S? Quais dos PIBIDS mais marcaram ou foram mais presentes na escola? Quanto tempo à escola participa do PIBID? Quantas turmas são beneficiadas por ano com o PIBID? Como era antes a escola sem o PIBID?)
2. PIBID PRÓS E CONTRAS (Informar também, como pode ser melhorado o PIBID)
3. PROFESSOR REFLEXIVO (Já ouviram falar? No programa é discutido e orientado sobre o professor reflexivo? Vocês experienciaram alguma atitude dos bolsistas do PIBID em relação à reflexividade?).
4. INTERDISCIPLINARIDADE (Ela ocorre? Havia integração entre os PIBIDS? Exemplificar e/ou explicar a dificuldades para acontecer).
5. O AMBIENTE DAS ESCOLAS: OS ALUNOS (Como se comportam em sua grande maioria com os bolsistas do PIBID? Após o PIBID língua portuguesa perceberam alguma melhora no aprendizado? O que melhorou em termos educacionais para o aluno e para vocês? Se sim, quais? A presença das aulas do PIBID eram motivo para comparecerem às aulas? Podem falar de alguma aula do PIBID língua portuguesa que marcou (positiva ou negativamente)? O que aconteceu?
6. COMO É O PERFIL DOS ALUNOS DA ESCOLA? (São carentes, garotos problemas, etc.) O entorno das escolas é perigoso?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO BOLSISTAS

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

#### (Para Bolsistas do Pibid)

Você está sendo convidado, por Erineuda Ferreira Fernandes de Menezes como participante da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DO PIBID: FORMAÇÃO E PRÁTICA NO SUBPROJETO LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Dessa forma, neste estudo pretende-se conhecer sua opinião acerca do subprojeto do PIBID na UFC: Letras Língua Portuguesa buscando entender como o programa está modificando a vida das pessoas em seus contextos, como a política chega e como ela se transforma ou faz transformar, englobando as seguintes categorias de análise: formação inicial docente, docência reflexiva, interdisciplinaridade e políticas públicas.

Esclarece-se que não há obrigatoriedade para a participação nesta pesquisa, todavia solicita-se encarecidamente sua participação. Assim, necessário se faz uma leitura atenta das informações abaixo e, após, sinta-se à vontade para fazer quaisquer questionamentos de forma que todos os procedimentos desta pesquisa lhes sejam esclarecidos.

Para a realização da pesquisa se adotará a realização de Grupos Focais e Entrevistas em Profundidade.

- Grupo Focal: é a reunião de um grupo de pessoas, onde acontece uma discussão estruturada a partir de um roteiro entre os membros do grupo com o objetivo de recolher informações sobre os sentimentos, valores e ideias a respeito de um determinado assunto. Não existindo respostas certas ou erradas.
- Entrevista em profundidade: entrevista individual, onde ocorre a partir de um roteiro, para a recolha de informações a partir da experiência de uma fonte.

Dessa forma, serão realizados dois grupos focais com 6 (seis) alunos da UFC (bolsistas do PIBID) e um grupo focal com 4 (quatro) alunos de cada escola (totalizando em oito alunos), escolas estas, onde atuam os bolsistas do PIBID/UFC: (Liceu do Conjunto Ceará e Liceu de Messejana). Serão realizadas ainda, entrevistas em profundidade com o Coordenador do Subprojeto na UFC e com os Supervisores do Subprojeto nas escolas (um em cada escola). Inicialmente com cada grupo e entrevistados individuais será apresentado os objetivos da pesquisa e a metodologia a ser utilizada. O tempo para realização dos grupos focais e entrevistas estão previstos para acontecer em 1:30 h (uma hora e meia). Os grupos e entrevistas individuais serão facilitados pela pesquisadora principal. O roteiro tanto para entrevista quanto para os grupos focais versará nas categorias de análise: formação inicial docente, docência reflexiva, interdisciplinaridade e políticas públicas, adequando-as de forma acessível para cada grupo e/ou entrevistados.

Essa pesquisa beneficiará a todos os envolvidos no Subprojeto Letras Língua Portuguesa do Programa PIBID, a toda a sociedade acadêmica e a todos aqueles interessados em educação e políticas públicas, visto que a pesquisa “*busca explorar o tema e obter o maior número de*

*informações da realidade vivenciada por aqueles que são a base e sujeito receptores da política”.*

Este estudo não oferece remuneração aos participantes e apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. A pesquisa prima pelo bem estar de todos os participantes, colocando-os como sujeitos de direitos, respeitando sua cultura, ideias e posicionamentos. Esclarece-se que os valores morais e a ética são quesitos primordiais para a pesquisadora, dessa forma, a qualquer momento o participante poderá recusar-se a continuar participando da pesquisa, como também, poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Tem ainda, a garantia de que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, todos os dados serão mantidos em sigilo, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto e utilizadas somente nesta pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

A qualquer momento o participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelos telefones/endereço do pesquisador.

Endereço do responsável pela pesquisa:

**Nome: Erineuda Ferreira Fernandes de Menezes**

**Instituição: Universidade Federal do Ceará**

**Endereço: Avenida da Universidade, 2853, Benfica – CEP: 60020-181**

**Telefones para contato: 85.3366.7365 e 85. 98161.4992**

**erimenezes.ufc@gmail.com**

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
----------------------------------	------	------------

---

Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
-------------------------------	------	------------

---

Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
--	------	------------

---

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
--	------	------------

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO MENOR

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

#### (Para o menor)

Você está sendo convidado (a) como participante da pesquisa: **“AVALIAÇÃO DO PIBID: FORMAÇÃO E PRÁTICA NO SUBPROJETO LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ”** da pesquisadora Erineuda Ferreira Fernandes de Menezes.

Nesse estudo pretendemos *“explorar o tema e obter o maior número de informações da realidade vivenciada por aqueles que são a base e sujeito receptores da política”*.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é entender como o programa está modificando a vida das pessoas em suas realidades, entender como a política chega e como ela se transforma ou faz transformar.

Para a realização da pesquisa se adotará a realização de Grupos Focais.

- Grupo Focal: é a reunião de um grupo de pessoas, onde acontece uma discussão estruturada a partir de um roteiro entre os membros do grupo com o objetivo de recolher informações sobre os sentimentos, valores e ideias a respeito de um determinado assunto. Não existindo respostas certas ou erradas.

Dessa forma, será realizado um grupo focal em cada escola, contando com a participação de 4 (quatro) alunos de cada escola, totalizando-se em dois grupos focais. Escolas estas, onde atuam ou atuaram os bolsistas do PIBID Letras Língua Portuguesa/UFC: (Liceu do Conjunto Ceará e Liceu de Messejana). Inicialmente com cada grupo será apresentado os objetivos da pesquisa e a metodologia a ser utilizada. O tempo para realização dos grupos focais e entrevistas estão previstos para acontecer em 1:30 h (uma hora e meia). Os grupos serão facilitados pela pesquisadora principal. O grupo focal será desenvolvido de forma semelhante a uma conversa. Além da apresentação geral, indicando nome e idade, serão lançadas, aos participantes, de forma geral, perguntas tipo: (O que sabem sobre o pibid? Quais dos pibides mais marcaram ou foram mais presentes na escola? Após o pibid língua portuguesa perceberam alguma melhora no aprendizado? Se sim, quais? A presença das aulas do pibid eram motivos para comparecerem às aulas?), não sendo obrigatório aos participantes respondê-las, nem existindo respostas certas ou erradas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo

risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. A pesquisa prima pelo bem estar de todos os participantes, colocando-os como sujeitos de direitos, respeitando sua cultura, ideias e posicionamentos. Esclarece-se que os valores morais e a ética são quesitos primordiais para esta pesquisadora.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

---

Nome do pesquisador principal

Assinatura

Endereço da responsável pela pesquisa:

<p><b>Nome: Erineuda Ferreira Fernandes de Menezes</b>  <b>Instituição: Universidade Federal do Ceará</b>  <b>Endereço: Avenida da Universidade, 2853, Benfica – CEP: 60020-181</b>  <b>Telefones para contato: 85.3366.7365 e 85. 98161.4992</b>  <b>erimenezes.ufc@gmail.com</b></p>
--

<p><b>ATENÇÃO:</b> Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).</p>
--

<p>O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.</p>
---

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO RESPONSÁVEL

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Responsável pelo menor)

Seu filho está sendo convidado, por Erineuda Ferreira Fernandes de Menezes como participante da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DO PIBID: FORMAÇÃO E PRÁTICA NO SUBPROJETO LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Dessa forma, neste estudo pretende-se conhecer a opinião do seu filho acerca do subprojeto do PIBID na UFC: Letras Língua Portuguesa buscando entender como o programa está modificando a vida das pessoas em suas realidades, buscando entender ainda, como a política chega e como ela se transforma ou faz transformar, englobando os seguintes categorias de análise: formação inicial docente, docência reflexiva, interdisciplinaridade e políticas públicas.

Precisaremos de sua autorização para que seu filho possa participar. Esclarece-se que não há obrigatoriedade para a participação nesta pesquisa, todavia solicita-se encarecidamente sua participação. Assim, necessário se faz uma leitura atenta das informações abaixo e, após, sinta-se à vontade para fazer quaisquer questionamentos de forma que todos os procedimentos desta pesquisa lhes sejam esclarecidos.

Para a realização da pesquisa se adotará a realização de Grupos Focais.

- Grupo Focal: é a reunião de um grupo de pessoas, onde acontece uma discussão estruturada a partir de um roteiro entre os membros do grupo com o objetivo de recolher informações sobre os sentimentos, valores e ideias a respeito de um determinado assunto. Não existindo respostas certas ou erradas.

Dessa forma, será realizado um grupo focal em cada escola, contando com a participação de 3 (três) alunos de cada escola, totalizando-se em dois grupo focais. Escolas estas, onde atuam ou atuaram os bolsistas do PIBID Letras Língua Portuguesa/UFC: (Liceu do Conjunto Ceará e Liceu de Messejana). Inicialmente com cada grupo será apresentado os objetivos da pesquisa e a metodologia a ser utilizada. O tempo para realização dos grupos focais e entrevistas estão previstos para acontecer em 1:30 h (uma hora e meia). Os grupos serão facilitados pela pesquisadora principal. O grupo focal será desenvolvido de forma semelhante a uma conversa. Além da apresentação geral, indicando nome e idade, serão lançadas, aos participantes, de forma geral, perguntas tipo: (O que sabem sobre o pibid? Quais dos pibides mais marcaram ou foram mais presentes na escola? Após o pibid língua portuguesa perceberam alguma melhora no aprendizado? Se sim, quais? A presença das aulas do pibid eram motivos para comparecerem às aulas?), não sendo obrigatório aos participantes respondê-las, nem existindo respostas certas ou erradas.

Essa pesquisa beneficiará a todos os envolvidos no Subprojeto Letras Língua Portuguesa do Programa PIBID, e a toda a sociedade acadêmica, interessada em educação e políticas públicas, visto que a pesquisa “*busca explorar o tema e obter o maior número de informações da realidade vivenciada por aqueles que são a base e sujeito receptores da política*”.

Este estudo não oferece remuneração aos participantes e apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. A pesquisa prima pelo bem estar de todos os participantes, colocando-os como sujeitos de direitos, respeitando sua cultura, ideias e posicionamentos. Esclarece-se que os valores morais e a ética são quesitos primordiais para a pesquisadora, dessa forma, a qualquer momento o participante poderá recusar-se a continuar participando da pesquisa, como também, poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Tem ainda, a garantia de que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, todos os dados serão mantidos em sigilo, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto e utilizadas somente nesta pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

A qualquer momento o participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelos telefones/ endereço do pesquisador.

Endereço do responsável pela pesquisa:

**Nome: Erineuda Ferreira Fernandes de Menezes**

**Instituição: Universidade Federal do Ceará**

**Endereço: Avenida da Universidade, 2853, Benfica – CEP: 60020-181**

**Telefones para contato: 85.3366.7365 e 85. 98161.4992**

**erimenezes.ufc@gmail.com**

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
----------------------------------	------	------------

---

Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
-------------------------------	------	------------

---

Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
--	------	------------

---

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
--	------	------------

## APÊNDICE E – FOTOS DAS PESQUISAS DE CAMPO

Coordenadora de área do Subprojeto LP: Profa. Dra. Ma. Ednilza Oliveira Moreira



Foto: Eri Menezes (2018).

Fachada Liceu de Messejana



Foto: Eri Menezes (2018)

Pátio interno Liceu de Messejana



Foto: Eri Menezes (2018)

Supervisora Lenilúcia Bilhar<sup>48</sup> (L. Messejana)



Foto: Eri Menezes (2018)

Grupo Focal: Alunos do Liceu de Messejana



Foto: Eri Menezes (2018)

<sup>48</sup> Na foto, à esquerda a Supervisora do Pibid no Liceu de Messejana

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DO PIBID: FORMAÇÃO E PRÁTICA NO SUBPROJETO LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**Pesquisador:** ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE MENEZES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 03346218.6.0000.5054

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.119.157

**Apresentação do Projeto:**

Esse projeto é um estudo de caso para elaborar um diagnóstico do Programa [Institucional] de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), considerado uma ação estratégica do MEC para a formação de professores. Usará como abordagem metodológica grupo focal com alunos da UFC (bolsistas do PIBID) e alunos de cada escola onde atuam os bolsistas do PIBID/UFC: (Liceu do Conjunto Ceara e Liceu de Messejana). Serão realizadas ainda, entrevistas com o Coordenador do Subprojeto na UFC e com os Supervisores do Subprojeto nas escolas (um em cada escola).

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Avaliar o PIBID no âmbito do Subprojeto Letras Língua Portuguesa/UFC do ponto de vista dos atores envolvidos, sejam os da escola (diretores, professores/supervisores e alunos) e os da UFC (Coordenador de área e discentes bolsistas do PIBID), como também avaliar a partir das pesquisas documentais em sites oficiais e pesquisas bibliográficas.

**Objetivos Secundários:**

- a) Identificar a percepção dos alunos bolsistas no que se refere a docência reflexiva – as contribuições para sua formação inicial;
- b) Identificar quais transformações ocorreram com os alunos das escolas de educação básica e com os alunos participantes do Subprojeto a partir da inserção do PIBID;

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.110.157

c) verificar a relevância do Subprojeto nos cursos de Letras Língua Portuguesa/UFC e nas escolas de educação básica,

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Benefícios:**

Essa pesquisa beneficiará a todos os envolvidos no Subprojeto Letras Língua Portuguesa do Programa PIBID, a toda a sociedade acadêmica e a todos aqueles interessados em educação e políticas públicas, visto que a pesquisa "busca explorar o tema e obter o maior número de informações da realidade vivenciada por aqueles que são a base e sujeito receptores da política".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Esse estudo poderá contribuir para um diagnóstico do Programa [Institucional] de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), considerado uma ação estratégica do MEC para a formação de professores.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram devidamente apresentados.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não se aplica.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1231789.pdf	25/12/2018 20:43:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2_modificado.pdf	25/12/2018 20:43:18	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1_modificado.pdf	25/12/2018 20:42:57	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_modificado.pdf	25/12/2018 20:41:36	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE MENEZES	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.116.157

Outros	CARTA_SOLICITACAO.pdf	14/11/2018 14:16:08	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_CONCORDANCIA.pdf	14/11/2018 14:13:21	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_ERINEUDA.pdf	14/11/2018 14:11:39	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	14/11/2018 14:11:00	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO2.pdf	14/11/2018 13:56:00	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO1.pdf	14/11/2018 13:55:46	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE	Aceito
Cronograma	DECLARACAO_CRONOGRAMA.pdf	14/11/2018 13:54:55	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ERINEUDA.pdf	14/11/2018 13:40:23	ERINEUDA FERREIRA FERNANDES DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 23 de Janeiro de 2019

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Redenção Teófilo

CEP: 60.430-375

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85) 3366-8344

E-mail: comape@ufc.br