

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GRACIETE TOZETTO GOES

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID
- NA AVALIAÇÃO DOS LICENCIADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA, EGRESSOS DO PROGRAMA**

**PONTA GROSSA
2017**

GRACIETE TOZETTO GOES

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID
- NA AVALIAÇÃO DOS LICENCIADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA, EGRESSOS DO PROGRAMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais, como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary Ângela Teixeira Brandalise

**PONTA GROSSA
2017**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Goes, Graciete Tozetto

G598 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - na avaliação dos licenciados da Universidade Estadual de Ponta Grossa, egressos do programa/ Graciete Tozetto Goes. Ponta Grossa, 2017.
266f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profª Drª Mary Ângela Teixeira Brandalise.

1.Avaliação educacional. 2.Avaliação de programas educacionais. 3.PIBID. 4.Formação inicial de professores. I.Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em Educação. III. T.

CDD: 378.1

TERMO DE APROVAÇÃO

GRACIETE TOZETTO GÓES

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID NA AVALIAÇÃO DOS LICENCIADOS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, EGRESSOS DO PROGRAMA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Profª Dra. Mary Angela Teixeira Brandalise - UEPG


Profª Dra. Marisa Scheneckenberg - UNICENTRO


Profº Dr. Ivo José Both - UNINTER


Profª Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG


Profª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG

Ponta Grossa, 01 de dezembro de 2017.

Aos formadores de professores.

Aos alunos das licenciaturas, futuros professores.

Aos professores e alunos das escolas de Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de encontros e reencontros.

A realização do doutorado oportunizou encontros com professores, com colegas e com novas aprendizagens. Reencontros com pessoas que fizeram parte de minha história em outros momentos.

A vida é feita de gratidão.

Gratidão à Universidade Estadual de Ponta Grossa, local de minha formação inicial, da formação profissional de meu marido e de meus filhos. Lugar onde construí minha vida profissional e grandes amizades que guardo no coração. Lugar de um grande número de professores que foram inspiração e admiração.

Gratidão por todos os momentos vividos nestes quatro anos no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Agradeço a oportunidade de ter feito parte deste Programa.

Gratidão pelo apoio e confiança de minha orientadora, Professora Doutora Mary Ângela Teixeira Brandalise, sempre presente, exigente, competente e também amiga, companheira, sensível e acolhedora.

Gratidão aos membros da Banca de qualificação e defesa, Prof^a. Dr^a. Marisa Schneckenberg, Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia da Silva Oliveira, Prof^a. Dr^a. Simone Regina Manosso Cartaxo, Prof. Dr. Ivo José Both, pelas contribuições, pela disponibilidade de ler meu trabalho e por terem participado desta etapa tão importante da minha vida acadêmica.

Gratidão aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação, por ter aprendido tanto com vocês e pela amizade construída.

Gratidão a todos os participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UEPG, em especial aos egressos e coordenadores que contribuíram com a realização da pesquisa.

Gratidão às minhas amigas poderosas Adriana Rodrigues Suarez, Rosiane Machado da Silva e Simone Almeida, companheiras de todas as horas, no estudo, no diálogo, no apoio, na fé.

Gratidão aos meus familiares que são a razão da minha vida. Ao meu esposo e, em especial, aos meus filhos Romulo, Rodolfo e Laura. Por vocês, tudo vale a pena. Amor maior do mundo.

Gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Que torceram por mim e sempre tiveram palavras de apoio e encorajamento. Que estimularam a continuar minha trajetória de formação, em especial as amigas Olinda Chamma, Maria Odete Tenreiro, Maíza Althaus e Sydione Santos.

Gratidão a Deus, que orienta meu caminho e é a força que me sustenta.

“A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoque e perspectivas, mostrando relações e atribuindo significados às ações e aos resultados”.

(Dilvo Ristoff)

RESUMO

GOES, Graciete Tozetto. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - na avaliação dos licenciados da Universidade Estadual de Ponta Grossa, egressos do programa. 2017, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.

O objeto desta tese é a avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral foi analisar a avaliação do PIBID realizada por egressos do programa atuantes na docência da Educação Básica, possibilitando identificar possíveis influências em sua atuação profissional. Os objetivos específicos foram: a) caracterizar o PIBID proposto pela CAPES para as Instituições de Ensino Superior brasileiras, em particular os projetos desenvolvidos na UEPG; b) investigar os significados da avaliação do PIBID atribuídos pelos licenciados egressos do Programa; c) discutir potencialidades e fragilidades do PIBID evidenciados nos resultados do processo avaliativo realizado com os licenciados egressos do Programa; d) apontar contribuições, perspectivas e desafios para o desenvolvimento de um programa de formação inicial de iniciação à docência, voltado à melhoria dos processos formativos na licenciatura e do ensino nas escolas; e) apresentar vantagens e limitações da avaliação de programas educacionais a partir dos egressos. A questão norteadora da pesquisa foi: Qual a avaliação que os licenciados egressos do PIBID fazem do Programa para sua formação inicial e profissão docente? A tese é de que os beneficiários egressos contribuem para a avaliação de programas educacionais, em particular o PIBID, evidenciando potencialidades, fragilidades e incoerências. Os pressupostos teóricos da avaliação educacional fundamentaram-se em Casali (2007), Guba e Lincoln (2011) e Rodrigues (1995). O referencial teórico sobre avaliação de programas educacionais dialoga com Afonso (2003, 2007) Cousins e Earl (1992), Draibe (2001), Fernandes (2009b, 2011), Vianna (1999, 2005, 2014) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), entre outros. A pesquisa, partindo do método crítico-dialético, é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo, adotou como procedimentos de coleta de dados a análise documental da legislação nacional sobre o PIBID, projetos e relatórios institucionais e de área do PIBID/UEPG; questionários e entrevistas com licenciados egressos no período de 2010 a 2015; e questionários com coordenadores institucionais e de áreas do Programa. Para a análise dos dados foram utilizados os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2002). Na avaliação do Programa ficou evidente a relevância atribuída pelos egressos à inserção na escola, enquanto espaço ampliado à sua formação acadêmica para a compreensão da relação teoria-prática no exercício da docência. A participação no PIBID, segundo os egressos, contribuiu significativamente para sua formação e atuação docente. Na avaliação de diferentes dimensões do Programa, revelaram alto grau de satisfação com o PIBID e consideraram que os objetivos de motivação e permanência na docência foram atingidos, embora tenham apontado algumas fragilidades: falta de recursos; baixo valor da bolsa; em alguns casos, dificuldades de relação com as escolas e professores supervisores; e falta integração entre os subprojetos institucionais. A avaliação de programas educacionais é sempre desafiadora, e se intensifica ao propor realizá-la a partir dos egressos, pois envolve dificuldades de contato e de

convencimento para participação. No entanto, a pesquisa aponta que a avaliação de programas educacionais centrada nos participantes é necessária para análise das contribuições e fragilidades, bem como para o aprimoramento do programa.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Avaliação de programas educacionais. PIBID. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

GOES, Graciete Tozetto. The Institutional Scholarship Teaching Initiation Program – PIBID – in the evaluation of bachelors of the State University of *Ponta Grossa*, graduates from the program. 2017, 266 f. Thesis (Doctor Degree in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.

The object of this thesis is the Institutional Scholarship Teaching Initiation Program – PIBID – developed in the scope of the State University of *Ponta Grossa* - UEPG. The main objective was analyze the PIBID evaluation performed by graduates from the program who act teaching in the Basic Education, enabling to identify possible influences in their professional performance, due to their participation in the Program. The specific aims were: featuring the PIBID proposed by CAPES for Brazilian Higher education institutions, especially the projects developed in the UEPG; investigating the means of PIBID evaluation attributed by the graduates from the Program; deliberating on PIBID possibilities and weaknesses evidenced in the results from the evaluation process carried out with graduates from the Program; pointing to contributions, perspectives and challenges for development of an initial training for teaching addressed to improve the training processes in bachelor degree and the teaching in schools; presenting advantages and limitations of education programs from the graduates. The research problem was: What is the evaluation that graduates from PIBID carry out on the Program for their initial training and teaching profession? It is based on the theoretical referential about evaluation programs by Vianna (1999, 2005, 2014), Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), Fernandes (2009b, 2011); and on teachers initial training mainly by Nóvoa (1995a, 1995b, 2002, 2009a), Contreras (2002), Tardif (2012), Marcelo (2009), Gatti and Nunes (2009), Gatti e Barreto (2009, among others. Evaluation theoretical assumptions are based on Rodrigues (1995), in the critical paradigm of evaluation. The research uses the evaluative case study methodology, with the following data collection procedures: documental analysis of Brazilian legislation on the PIBID, institutional and PIBID/UEPG of projects and reports; questionnaires and interviews with graduates in the period from 2010 to 2015; and questionnaires with institutional coordination and fields of the Program. For data analysis, the Content Analysis procedures by Bardin (2002) were used. Peculiarities of PIBID/UEPG were identified, which, in graduates opinion, reaches its objectives. In graduates' evaluates, the Program contributes significantly for their training, providing reliability and autonomy for teaching performance. Despite the high satisfaction degree with the Program, some weaknesses are pointed: lack of resources; low value of the scholarship; in some cases, difficulties of relationship with schools and supervising professors, lack of dialogue among subprojects that enable actions and reflections really integrated. Evaluation processes during the Program presented training characteristics. The evaluation is Always a challenge, which is intensified when propose carry it out with graduates. There are difficulties to keep in touch with them and to convince them to participate in the evaluation processes.

Keywords: Educational evaluation. Education programs evaluation. PIBID. Teachers initial training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Programas voltados à formação de professores da Educação Básica	38
Figura 2 - Linhas de ação da DEB	40
Figura 3 - PIBID: Desenho estratégico/interacionista do Programa	51
Figura 4 - Relação Universidade e Escola Básica.....	55
Figura 5 - Participantes do Programa no desenho do PIBID.....	59
Figura 6 - Distribuição dos <i>campi</i> do PIBID no Brasil.....	60
Figura 7 – Crescimento do PIBID entre 2009 e 2013	61
Figura 8 - Áreas com mais de 1.000 bolsas de iniciação à docência, 2014	62
Figura 9 - Distribuição do PIBID nos municípios do Estado do Paraná.....	64
Figura 10 - Aspectos a considerar na planificação de Programas e projetos.....	98
Figura 11 – Esquema do modelo lógico	104
Figura 12 - O PIBID UEPG / Edital CAPES nº 02/2009.....	139
Figura 13 - O PIBID UEPG / Edital CAPES nº 01/2011.....	139
Figura 14 – O PIBID UEPG / Edital CAPES nº 11/2012 (complementar).....	140
Figura 15 – O PIBID UEPG / Edital CAPES nº61 /2013 – agosto 2016	142
Figura 16 - Curso de licenciatura concluído pelos egressos do PIBID/UEPG.....	152
Figura 17 - Teorias de Base da pesquisa.....	154
Figura 18 - Tabela com Princípios do PIBID/UEPG segundo os coordenadores institucionais e de área, assinalados pelos egressos.....	169
Figura 19 - Nuvem de palavras	201
Figura 20 - Dendograma de classes	202
Figura 21 - Árvore de similitude.....	205

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ordem de importância (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª) das razões que o (a) levaram a participar do PIBID	157
Gráfico 2 – Avaliação da aprendizagem da docência por meio da participação no PIBID.....	165
Gráfico 3 – Avaliação das ações do PIBID desenvolvidas na escola pelos egressos	171
Gráfico 4 – Gestão e organização do PIBID no âmbito da UEPG.....	181
Gráfico 5 – Gestão e organização do PIBID no âmbito do curso de Licenciatura...	183
Gráfico 6 – Gestão e organização do PIBID no âmbito da escola.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tendências das pesquisas em educação no Brasil.....	29
Quadro 2 - Síntese comparativa entre as portarias regulamentadoras do PIBID	44
Quadro 3 - Eixos estruturantes para organização dos projetos institucionais do PIBID	48
Quadro 4 – Concessão de bolsas por subprojeto Portaria 46/2016	48
Quadro 5 – Concessão de bolsas por subprojeto Portaria 96/2013	49
Quadro 6 - Atribuições dos participantes do Programa.....	57
Quadro 7 - PIBID 2014: Quadro-síntese: IES, <i>campi</i> , subprojetos e bolsistas, por UF	62
Quadro 8 – Etapas da avaliação de programas	102
Quadro 9 – Fonte dos dados utilizados na pesquisa.....	116
Quadro 10 – Documentos utilizados na análise documental.....	117
Quadro 11 – Levantamento inicial sobre os egressos do Programa.....	120
Quadro 12 – Referenciais e concepções de formação de professores	133
Quadro 13 – Objetivos do PIBID/UEPG	137
Quadro 14 - Subprojetos PIBID 2009/2011/2012	141
Quadro 15 – Subprojetos PIBID/UEPG Edital 2013 e situação em agosto de 2016	142
Quadro 16 - Concepção de formação inicial de professores.....	144

LISTA DE SIGLAS

Bolsistas ID	Bolsistas de Iniciação à Docência
CACB	Coordenador de Área de Ciências Biológicas
CAF	Coordenador de Área de Física
CAG	Coordenador de Área de Geografia
CAL	Coordenação de Apoio a Programas de Valorização das Licenciaturas
CAMa	Coordenador de Área de Matemática
CAMu	Coordenador de Área de Música
CAP	Coordenador de Área de Pedagogia
CAPE	Coordenador de Área de Letras Português Espanhol
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPI	Coordenador de Área de Letras Português Inglês
CAQ1	Coordenador de Área de Química 1
CAQ2	Coordenador de Área de Química 2
CGV	Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério
CI	Coordenador Institucional
CINPE	Coordenação de Apoio à Inovação e à Pesquisa em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPELIC	Comissão Permanente das Licenciaturas
CVF	Coordenação de Valorização da Formação Docente
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial alterada em 2012 para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo a mesma sigla.
EaD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas

FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID
FUNBEC	Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências
CGDOC	Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCSEE	Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFM	Lei do Ensino Fundamental e Médio
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Student Assessment
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROGRAD	Pró reitoria de Graduação
PROLICEN	Programa Pró-licenciaturas
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SSPO	Sistema de Planejamento, Programação e Orçamento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UF	Unidade Federativa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNILA	Universidade da Integração Latino Americana
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste e do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
A PESQUISA: JUSTIFICATIVA, OBJETO, PROBLEMA E OBJETIVOS	18
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	23
CAPÍTULO I - O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	25
1.1 O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO PIBID	28
1.3 O PIBID: IMPLANTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO	38
1.3.1 Implantação: o desenho do Programa	39
1.3.2 Desenvolvimento do PIBID: principais dados quantitativos relativos ao Programa	60
1.3.3 Avaliação do PIBID: avaliação externa e produções acadêmicas	65
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS	74
2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A GÊNESE DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS	76
2.1.1 Avaliação educacional no Brasil	78
2.1.2 Paradigmas epistemológicos que fundamentam as práticas de avaliação educacional	81
2.2 PERSPECTIVAS ATUAIS DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS	88
2.2.2 Teoria e avaliação de programas educacionais	98
2.2.3 Avaliação centrada nos participantes: avaliação de programas educacionais pelos egressos (beneficiários do programa)	105
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA	111
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: MÉTODO, ABORDAGEM QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO	111
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	115
3.2.1 Análise documental	116
3.2.2 Questionários	118
3.2.3 Entrevistas	121
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	122
3.3.1 Sobre a análise de dados na pesquisa qualitativa	122
3.3.2 Questões éticas	123
3.3.3 Sobre a análise de conteúdo	124
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA E O PIBID/UEPG	127

3.4.1 Contexto institucional e as licenciaturas.....	127
3.4.2 A implantação do PIBID/UEPG e seus projetos institucionais.....	130
3.4.3 O desenvolvimento do PIBID na UEPG	138
3.4.4 Os subprojetos PIBID/UEPG	143
3.4.5 Percepções dos Coordenadores Institucionais e de área sobre o PIBID/UEPG	146
3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS DO PIBID/UEPG – PARTICIPANTES DA PESQUISA	150
3.5.1 Os egressos do PIBID/licenciaturas participantes das entrevistas	150
3.5.2 Os egressos do PIBID/licenciaturas participantes dos questionários	151
CAPÍTULO IV - AVALIAÇÃO CENTRADA NOS PARTICIPANTES: A AVALIAÇÃO DO PIBID PELOS EGRESSOS	154
4.1 AVALIAÇÃO DO PIBID PELOS EGRESSOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS	155
4.1.1 Avaliação da formação para a docência propiciada pelo PIBID	156
4.1.1.3 Sobre a aprendizagem da docência.....	164
4.1.2 Avaliação da gestão do PIBID.....	180
4.1.2.1 No âmbito da UEPG	180
4.1.3 Avaliação dos resultados do PIBID	187
4.2 AVALIAÇÃO DO PIBID/UEPG PELOS EGRESSOS ENTREVISTADOS.....	199
4.2.1 Análise dos depoimentos das entrevistas dos egressos com apoio do <i>software Iramuteq</i>	200
4.2.2 Processos avaliativos no Programa: a visão dos egressos.....	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS.....	228
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UEPG	241
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA PLATAFORMA BRASIL	242
APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES AOS COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PIBID UEPG	245
APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES AOS COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID UEPG	247
APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO AOS EGRESSOS	249
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS EGRESSOS.....	258
APÊNDICE E –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	259
APÊNDICE F – ANÁLISE DAS TESES SOBRE O PIBID UTILIZANDO O SOFTWARE IRAMUTEQ.....	261

INTRODUÇÃO

A avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID¹ pelos licenciados egressos foi o objeto de análise desta pesquisa. Considerando os objetivos do Programa² e as ações implementadas no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa, buscou-se identificar contribuições e limitações do mesmo, a partir da avaliação daqueles acadêmicos que dele participaram, portanto, egressos do Programa e das licenciaturas, e que estão inseridos na docência em escolas das redes pública e particular. A intenção é analisar se e como o Programa contribuiu para a atuação dos egressos, hoje docentes em escolas da Educação Infantil e Educação Básica.

Nesta proposição não se pretende analisar as diferentes concepções de formação de professores, embora elas tenham implicações, mas focalizar, por meio da avaliação dos egressos, ações e resultados do desenvolvimento do PIBID na instituição. Para tanto, é necessário aprofundar a compreensão sobre o Programa, tanto na sua dimensão macro da proposta no âmbito federal, quanto em sua proposição nos âmbitos meso da instituição investigada e micro do curso de graduação. Além disso, é necessário compreender os aspectos envolvidos na avaliação de programas, considerando as diferentes contribuições dos autores e concepções de avaliação.

Os processos avaliativos passaram a estar muito presentes nas Instituições de Ensino Superior, especialmente a partir da década de 1990. Desde então, especialmente os gestores das universidades passaram a dar mais atenção a esses processos, tanto pela exigência legal, quanto pela necessidade de responder às novas demandas formativas que se apresentam para a docência. Dessa forma, a atuação da pesquisadora como pró-reitora de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa possibilitou maior aproximação às discussões sobre a avaliação dos cursos de graduação e da instituição como um todo. Também nesse período o

¹ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. 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 (<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>).

² A palavra Programa será grafada com inicial maiúscula sempre que fizer referência ao programa em análise – o PIBID. A palavra programa(s) será grafada com inicial minúscula sempre que fizer referência a outros programas (geral).

envolvimento da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) com a implantação do PIBID na instituição aliou as preocupações da formação de professores com a necessidade de avaliação do Programa. Os processos avaliativos externos, realizados por órgãos reguladores ou mantenedores, têm um desenho fechado, são previamente delineados, e nem sempre atendem aos interesses e necessidades institucionais. Por outro lado, essas mesmas exigências levaram à condução de processos avaliativos por parte dos egressos, nos quais foi possível observar aspectos não detectados nas avaliações internas da graduação realizadas por acadêmicos e docentes. Foi nesse contexto de vivências profissionais e acadêmicas na universidade que se originou a presente tese: os beneficiários egressos contribuem para a avaliação de programas educacionais, em particular o PIBID, evidenciando potencialidades, fragilidades e incoerências do Programa.

Tal estudo nasceu da importância da avaliação de programas e projetos educacionais e da relevância da participação dos egressos para identificar potencialidades e fragilidades observadas no seu desenvolvimento, ou seja, os resultados e efeitos na formação inicial para docência e na atuação profissional. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa *Política Educacional e Avaliação na Educação Superior*, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA³, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG.

A PESQUISA: JUSTIFICATIVA, OBJETO, PROBLEMA E OBJETIVOS

A formação de professores requer estudos e proposição de políticas que venham a possibilitar e estimular o ingresso na docência. Programas e projetos educacionais elaborados com este objetivo precisam ser acompanhados e avaliados de forma a possibilitar a continuidade dos investimentos nessa área, bem como reforçar acertos e minimizar fragilidades.

Extensa bibliografia nacional e internacional enfatiza a importância de que a formação inicial de professores esteja articulada com as situações vivenciadas no interior das escolas da Educação Básica. Essa aproximação permitiria o ingresso na

³ A página do grupo de pesquisa pode ser consultada no seguinte endereço: <<http://www3.uepg.br/geppea/>>.

docência de profissionais possivelmente mais bem preparados e conhecedores da complexidade do ambiente escolar (CANÁRIO, 2002; NÓVOA, 2009; GATTI; NUNES, 2009; ZEICHNER, 2013).

Na definição das políticas educacionais da década de 1990 e seguintes foram elaborados diferentes programas educacionais voltados à formação inicial de professores, bem como foram definidas novas diretrizes para os cursos de licenciatura e programas para seu apoio e valorização no contexto universitário.

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n.9394/1996 (BRASIL, 1996) várias ações foram desencadeadas na direção de suprir a falta de professores licenciados em determinadas áreas, e oportunizar a formação pedagógica para bacharéis.

Aliados a programas de formação inicial foram implantados programas de formação continuada vinculados ao Ministério da Educação (MEC), em articulação com estados e municípios, tais como Prolicenciaturas (PROLICEN)⁴; Pro-letramento, depois redefinido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁵; e

⁴ PROLICEN - O programa oferecia formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura foi desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantivesse suas atividades docentes. O objetivo era melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação, tomando como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho, de forma que sua experiência do dia a dia servisse de instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. Para participar, as secretarias estaduais e municipais deveriam aderir ao programa. O professor interessado precisava estar em exercício há pelo menos um ano, sem habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). A formação era gratuita e os professores selecionados pelas Instituições de Ensino Superior para ingresso no curso recebiam bolsa de estudos. O programa foi desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (<http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura>). O Programa foi encerrado e as ações de formação de professores a distância foram todas incorporadas na UAB. Na UEPG foram ofertados, no âmbito do PROLICEN, os cursos de Licenciatura em História, Licenciatura em Letras Português Espanhol e Licenciatura em Geografia no período de 2008 a 2011.

⁵ PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A formação envolve Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseada no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado (ver: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁶, com o objetivo de melhorar a qualificação dos professores inseridos nas escolas da rede pública do país.

Tanto os programas de formação continuada como programas de formação inicial precisam ser acompanhados e avaliados para identificar seus resultados, efeitos e impactos, bem como para sustentar modificações ou reorientações. Em geral, o acompanhamento é realizado por meio de relatórios parciais elaborados pelas instituições e encaminhados ao órgão gestor. Ainda que em algumas situações se realizem avaliações externas, dadas as características de determinados programas, é fundamental um processo de avaliação, considerando diferentes atores e dimensões.

No caso do PIBID, por meio da Fundação Carlos Chagas (FCC), foi realizada a avaliação externa do Programa. Tal avaliação utilizou respostas de um questionário enviado a participantes do Programa em todo Brasil. O instrumento foi enviado a coordenadores institucionais, coordenadores de gestão e de área, acadêmicos bolsistas e professores supervisores. Foram elencados diversos aspectos que destacam as potencialidades do Programa. Neste estudo não foi analisado o Programa sob o ângulo dos seus egressos e em atuação nas escolas.

Não é simples avaliar resultados, efeitos ou impactos de um programa a partir dos egressos, tanto pela dificuldade de localização e contato com eles, quanto pela dificuldade em estabelecer com certa clareza os indicadores dessa avaliação, e também os critérios que permitam identificar até que ponto o programa em questão ajudou a formação desse egresso e (ou) influencia em sua atuação profissional.

Considerando que a formação recebida no âmbito do curso de graduação envolve um conjunto de processos e de aprendizagens, tanto individuais quanto coletivas, a participação nas aulas, estágios, projetos de pesquisa e extensão, há grande dificuldade em identificar e separar as influências desses momentos em relação às aprendizagens obtidas por meio da participação em um programa como o PIBID.

⁶ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito. Em um primeiro momento, duas ações estratégicas estão articuladas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (ver: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>).

O PIBID é organizado institucionalmente a partir da orientação geral definida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual analisou e aprovou a proposta. No entanto, no âmbito institucional, o Programa adquire os contornos e características decorrentes das condições internas de sua realização, dos perfis dos coordenadores institucionais, de gestão e de área. Ainda que, com ponto de partida comum, orientações da CAPES e da coordenação institucional, há, muitas vezes, diferenças de concepções e de proposições por parte das coordenações de cada área.

Assim, a condução de um processo de avaliação de programas educacionais precisa considerar estes diferentes intervenientes para formular o projeto de avaliação e analisar sua influência na formação do acadêmico bolsista egresso.

O problema e o objeto de estudo desta tese foram definidos considerando a complexidade da avaliação de programas educacionais e a possibilidade de relacionar os resultados do programa na atuação e na prática pedagógica do docente a partir das especificidades elencadas pelos egressos do programa. Assim, o objetivo central foi de analisar a avaliação do PIBID realizada por egressos atuantes na docência da educação básica, possibilitando identificar possíveis influências em sua atuação profissional, decorrentes da participação no Programa.

As análises foram realizadas a partir dos documentos institucionais e de dados empíricos coletados junto a um grupo de egressos do PIBID licenciados até o ano letivo de 2015. O problema definido foi: Qual a avaliação que os licenciados egressos⁷ do PIBID fazem do Programa para sua formação inicial e profissão docente? Não é o principal objetivo desta pesquisa realizar a análise da política de formação de professores na qual se insere o PIBID. No entanto, considera que um processo de avaliação de programas implica seu conhecimento aprofundado e de sua proposição no atual contexto educacional.

A pesquisa direciona-se a contribuir com a reflexão sobre a avaliação de programas educacionais, tendo como principais interlocutores os egressos do PIBID. Os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram os seguintes:

- Caracterizar o PIBID proposto pelo MEC/CAPES para as Instituições de Ensino Superior Brasileiras, em particular os projetos desenvolvidos na UEPG;

⁷ Considera-se, neste estudo, licenciados egressos do PIBID aqueles que participaram do programa e já concluíram o curso de licenciatura.

- Investigar os significados da avaliação atribuídos ao PIBID pelos licenciados egressos do Programa;
- Discutir potencialidades, fragilidades e incoerências do PIBID evidenciadas nos resultados do processo avaliativo realizado com os licenciados egressos do Programa;
- Apontar contribuições, perspectivas e desafios para o desenvolvimento de um programa de formação inicial de iniciação à docência, voltado à melhoria dos processos formativos na licenciatura e do ensino nas escolas;
- Apresentar vantagens e limitações da avaliação de programas educacionais a partir dos egressos.

Na busca de compreender os efeitos ou impactos de um programa educacional como o PIBID, podem ser utilizados diferentes procedimentos metodológicos. A presente investigação está fundamentada no entendimento de que a realidade social é complexa e de que, para compreendê-la, é necessário considerar seus aspectos dinâmicos e suas regularidades estruturais. Sendo assim, a perspectiva crítico-dialética foi a adotada para desenvolvimento do estudo, alinhando esta mesma perspectiva na avaliação de programas educacionais, centrada nos participantes.

O presente estudo desenvolveu-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como procedimentos de coleta de dados a entrevista e o questionário, além da análise de documentos. Os dados coletados e sistematizados foram analisados com base nos princípios e orientações da metodologia da análise de conteúdo. Neste estudo, a análise direciona-se a avaliação de um programa educacional – o PIBID – por isso foram identificados os estudos e pesquisas já realizados sobre o Programa, a fim de compreender seu significado no contexto das pesquisas sobre avaliação de programas educacionais.

O desenvolvimento desta tese construiu-se considerando a teoria da avaliação, a teoria do programa e a teoria das ciências sociais, conforme explicita Fernandes (2010). Assim, os fundamentos teóricos sobre avaliação permitiram compreender as bases sobre as quais a pesquisa seria desenvolvida, estabelecendo o paradigma que a fundamenta (paradigma crítico) e a abordagem que propiciaria a aproximação com o problema de pesquisa formulado (abordagem centrada nos participantes, beneficiários do Programa, egressos das Licenciaturas/PIBID).

Em relação à teoria do programa, ela se caracteriza pelo esforço em compreender o desenho do programa – identificando seus objetivos, o desenvolvimento e as concepções que embasam a teoria da mudança e a teoria da ação para solução do problema a ser mitigado (pouco interesse pela docência). Em um processo avaliativo, a teoria do programa é fundamental, pois por meio dela é possível compreender as bases conceituais que orientam os objetivos e as ações propostos pelo programa. Para entender a teoria do programa, é necessário compreender sua história e identificar as fontes de dados e as questões orientadoras da avaliação.

Na teoria das ciências sociais, a pesquisa fundamentou-se nos estudos sobre docência e formação de professores, permitindo a análise dos dados e o estabelecimento da relação entre a avaliação expressa pelos egressos com a teoria do programa, de forma a delinear os objetivos atingidos ou não, as contribuições, as fragilidades e as incoerências, levando às conclusões sobre a avaliação do PIBID/UEPG a partir dos egressos do Programa.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Os fundamentos teóricos deste trabalho estão baseados na literatura sobre avaliação educacional e suas concepções, com ênfase para o processo de avaliação de programas educacionais. Inicialmente, a pretensão foi de contextualizar historicamente a avaliação educacional, trazendo autores como Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), e Guba e Lincoln (2011), Afonso (2003,2007), Machado (2013), Casali (2007), Rodrigues (1995), entre outros que sistematizam as reflexões sobre diferentes modelos e paradigmas de avaliação. Especificamente em relação à avaliação de programas educacionais, foi baseada nas obras de Cohen e Franco (1993), Vianna (1998, 1999, 2005, 2014a,2014b, 2014c), Rico (2006), Fernandes (2009b, 2010, 2011), Barreira e Carvalho (2001), Draibe (2001), Belloni, Magalhães e Sousa (2001), Cousins, Earl (1992), Saul (2006), Cappelletti (2002).

A revisão bibliográfica foi centrada nas produções sobre o PIBID, identificando o foco central e procedimentos utilizados nos estudos no período de 2012 a 2015, recorte temporal definido a partir da primeira pesquisa sobre o Programa. Uma análise mais detalhada é realizada sobre os estudos do PIBID que tratam dos egressos, e uma pesquisa que foi realizada com base no referencial de

avaliação de Robert Stake (1967). Ainda, para fins de revisão bibliográfica, foi realizada a análise das teses produzidas sobre o PIBID até 2016. Para tanto, utilizou-se do *software* IRAMUTEQ para a análise textual e estabelecimento de categorias (Apêndice F).

A tese desenvolve-se em quatro capítulos, além desta Introdução. O capítulo I apresenta o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o contexto de sua criação, mudanças e ampliação, bem como a análise dos documentos mais significativos para sua compreensão. O capítulo II traz o referencial teórico sobre avaliação educacional, partindo de suas concepções, conceitos e paradigmas e, ao final, discutindo as perspectivas para a avaliação de programas educacionais. Apresenta-se, ainda, a concepção de avaliação numa perspectiva crítica, centrada nos participantes, que norteou o desenvolvimento da pesquisa. O capítulo III apresenta o método, o percurso metodológico de desenvolvimento da pesquisa, explicitando os fundamentos da análise de conteúdo e os procedimentos de coleta de dados, além de contextualizar a proposta do PIBID/UEPG, seu desenvolvimento e os sujeitos participantes da pesquisa. O capítulo IV destina-se à apresentação e análise dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas com os egressos. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

CAPÍTULO I - O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O presente capítulo tem por objetivo contextualizar o ensino superior brasileiro na relação com a formação de professores para, então, apresentar como se originou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, sua implantação, desenvolvimento e avaliação.

1.1 O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores, ainda hoje, envolve contradições, avanços e retrocessos, o que pode ser, também, relacionado com a trajetória da formação de professores no Ensino Superior brasileiro.

O Ensino Superior em nosso país teve sua origem com a vinda da Família Real de Portugal para o Brasil (1808), por decorrência da guerra com a França. Foram criados, então, os primeiros cursos superiores no Brasil-Colônia, inicialmente para atender as necessidades da instalação da Corte no Brasil. Conforme Cunha (1986, p. 67), “a partir de 1808 são criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais”. Em 1808 foi criada a Academia Real da Marinha; em 1810, a Academia Real Militar (que, em 1858, chamou-se escola central; em 1874, Escola Politécnica; e depois, Escola Nacional de Engenharia). Também em 1808 foi criado o Curso de Cirurgia e Anatomia, um no Rio de Janeiro e outro na Bahia. Estruturou-se assim, o início do Ensino Superior no Brasil, em estabelecimentos isolados e para as carreiras liberais⁸.

Após a proclamação da independência (1822) foram criadas a Faculdade de Direito de Recife e Faculdade de Direito de São Paulo, fortalecendo a formação de profissionais liberais. Fora do âmbito do governo central foram criadas as universidades: a de Manaus (1909), a Universidade de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912).

Posteriormente àquelas tentativas de criação de universidades nos Estados, somente em 1920 veio a ocorrer oficialmente, no âmbito do governo central, a

⁸ Ver CUNHA, L.A. A universidade temporã: da colônia a era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. O autor apresenta a expansão das escolas isoladas no período de 1891 até 1910, tendo sido criadas 27 escolas superiores, todas de carreiras liberais: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia; e três de Agronomia.

criação da Universidade do Rio de Janeiro, efetivada pela reunião da Escola Politécnica, Escola de Medicina e uma das escolas de Direito. O mesmo modelo de criação de Universidades pela aglutinação de escolas isoladas foi seguido pelo país. Anísio Teixeira, em duas oportunidades, atuou na tentativa de consolidação de um modelo de universidade distinto daquele até então estabelecido, baseado na reunião de faculdades isoladas. O propósito era a criação de uma verdadeira universidade, organicamente articulada, com fins e princípios voltados à produção do conhecimento e à consolidação da cultura nacional. Primeiro na criação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro em 1935; e depois, juntamente com Darcy Ribeiro, na criação da Universidade de Brasília (1961).

Anísio Teixeira (1989) considerava uma grande lacuna a inexistência no Brasil, por grande período de tempo, de escolas de nível superior em outras áreas de caráter humanístico. As escolas existentes formavam apenas para as carreiras liberais de Direito, Engenharia e Medicina, o que dificultava ainda mais a formação da cultura nacional, criando um Ensino Superior exclusivamente profissionalizante, afastado da pesquisa e da produção cultural.

A falta de formação nas áreas humanísticas é demonstrada também por Cacete (2014), ao analisar historicamente o Ensino Superior no Brasil na relação com a formação de professores. A autora toma como ponto de partida a década de 1930, considerando o cenário político e econômico da época, e desenvolveu seu estudo até a década de 1970.

Um marco importante na história do Ensino Superior no Brasil é a chamada *Reforma Francisco Campos*, no bojo da qual se aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n.19.851, de 11 de abril de 1931, BRASIL, 1931). O referido decreto dispunha sobre a organização do Ensino Superior brasileiro e, entre outros aspectos, estabelecia a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras para a formação dos professores de nível secundário. Segundo Cacete (2014, p. 1064),

A Faculdade de Educação Ciências e Letras idealizada por Francisco Campos não chegou a ser instalada. O nome adotado para as novas instituições, que, entre outras, teria a função de preparar professores para o ensino secundário, seria o de faculdades de filosofia ou faculdades de filosofia ciências e letras.

Assim, a obrigatoriedade da existência da Faculdade de Educação Ciências e Letras é substituída pela Faculdade de Filosofia ou Filosofia, Ciências e Letras. O

que pode parecer apenas uma questão de denominação é explicado, pela autora, como fator de expansão do Ensino Superior privado por meio da criação das faculdades de filosofia, ciências e letras como exigência obrigatória, favorecendo sua expansão sem as necessárias condições de funcionamento.

O que queremos ressaltar é que a estratégia das instituições privadas de se expandirem pela via das faculdades de filosofia só foi possível frente às condições que já vinham se estabelecendo no processo de expansão do ensino superior, caracterizado pela multiplicação de escolas. Esse processo, entretanto, não se deu em todas as áreas ou cursos dada a resistência de certas corporações profissionais à ampliação de matrículas e escolas (como, por exemplo, em medicina). A ampliação ocorreu em áreas de menor resistência e seguindo a lógica de implantação de cursos a custos baixos. Por essa razão, as faculdades de filosofia apresentavam-se como alternativa à expansão. Em 1957, dos 28 cursos de formação de professores secundários no país, ministrados em faculdades de filosofia ciências e letras, 21 eram em instituições particulares. Dos 1.991 alunos matriculados nesses cursos, 1.401 estudavam em instituições particulares (CACETE, 2014, p. 1067).

Segundo Cacete (2014), com a aprovação da LDB 4024/61, não havia mais a exigência obrigatória da existência da faculdade de filosofia para constituição das universidades, as quais foram progressivamente substituídas por outras formas de organização. Tal fato decorreu do argumento de que as faculdades de filosofia não cumpriam o papel integrador que lhe fora atribuído, e voltavam-se exclusivamente à formação de professores para o secundário.

A Universidade de Brasília criou, em 1960, a Faculdade de Educação voltada à formação de professores e, na Universidade de São Paulo, em 1962, a seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é transformada no Departamento de Educação. Após 1969 cria-se, partindo desse departamento, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Na época, havia uma crescente demanda pela formação de professores, dada a expansão do ensino secundário. Porém, o bacharelado era requisito para a formação de professores, de tal forma que se estabeleceu uma hierarquização dos estudos, no qual a formação pedagógica tinha um caráter complementar.

Os problemas existentes nos cursos de formação de professores secundários nas faculdades de filosofia não foram sanados com a criação das faculdades de educação. Pelo contrário, a mesma precariedade e desprestígio que marcaram as seções de pedagogia e de didática nas faculdades de filosofia persistiram e até se agravaram com a criação das novas faculdades de educação e com a desarticulação das faculdades de filosofia (CACETE, 2014, p. 1070).

Ainda na década de 1960, pareceres do então Conselho Federal de Educação levaram à reconfiguração da formação de professores. O parecer do CFE nº 292/1962 (BRASIL, 1962) estabelecia as matérias pedagógicas para as licenciaturas e, assim, bacharelado e licenciatura constituem-se graus distintos, mas que poderiam ser obtidos a partir de um conjunto de disciplinas comuns.

Com o advento da Lei nº 5692/1971 (BRASIL, 1971), da reforma do ensino, para a formação de professores, instituem-se as licenciaturas curtas. Naquele contexto, para atuar nas quatro primeiras séries do 1º Grau, a formação seria feita em escolas de 2º Grau (nos Institutos de Educação); a formação para as quatro últimas séries do 1º Grau seria feita em curso superior de curta duração (licenciaturas curtas: letras, ciências e estudos sociais, em três anos); e a formação para o ensino de 2º grau, em curso superior de longa duração (na maioria em quatro anos).

O panorama apresentado por Cacete (2014) ajuda a perceber como se estabeleceu a formação de professores no Ensino Superior e nas universidades brasileiras até a década de 1970. A estruturação do ensino superior no Brasil é marcada por lacunas na formação da área de educação e, verifica-se que o desprestígio da área de formação de professores nas instituições de ensino superior vem de longa data.

O contexto educacional da década de 1980 favoreceu a realização de estudos e pesquisas, dando centralidade para a discussão sobre a formação de professores e favorecendo o desenvolvimento de propostas voltadas à melhoria da qualidade dessa formação, as quais são discutidas na próxima seção.

1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO PIBID

Em estudos realizados por Cunha (2013) e por Romanowski (2013), analisando a trajetória e tendências da pesquisa em educação, as autoras apontam que, desde a década de 1980, a formação de professores tornou-se uma das questões centrais das pesquisas em educação, tendo como objeto de estudo tanto a formação inicial quanto a formação continuada, além de outros temas tangenciais, como a identidade e profissionalização docente, saberes e aprendizagem da docência, políticas de formação e história da formação docente.

André (2010), ao analisar a constituição do campo da formação de professores, apresenta a ampliação das pesquisas nos Programas de pós-graduação e seus enfoques. A autora destaca que, nos anos 1990, cerca de 76% das pesquisas tratavam da formação inicial, em especial sobre os cursos de Pedagogia e Escola Normal.

Nos anos 2000, a prioridade temática foi a identidade e profissionalização docente; e em 2007, os temas sobre o professor, suas representações e suas práticas constituiu 53% dos estudos sobre formação docente. Percebeu-se, então, uma mudança no foco das pesquisas, da formação para o professor. André (2010, p. 177) alerta:

Desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial, chegando a 18% do total das pesquisas em 2007. Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

Dentre as temáticas das teses e dissertações de 2007 analisadas por André (2010), a autora apontou que apenas 4% do total investigaram as políticas de formação. Mesmo assim, evidenciou-se, nos discursos acadêmicos e dos atores políticos, a ênfase no papel fundamental da formação docente para a melhoria da qualidade da educação. Em anos mais recentes, ampliaram-se estudos e pesquisas sobre o campo da formação de professores, e a literatura nacional e internacional têm forte influência sobre a definição de políticas educacionais (ANDRÉ, 2010).

Cunha (2013) apresenta um quadro no qual sintetiza as tendências das pesquisas em educação no Brasil:

Quadro 1 - Tendências das pesquisas em educação no Brasil

Tendências	Estudos	Período
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.	1970/80
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnica e política se aliam.	1980

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior		
Tendências	Estudos	Período
Política Antropológica	O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho resignificam a sua formação.	1980/90
Política Sociológica/Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas sociopedagógicas.	1980/90
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	1990/2000
Política Neoliberal	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarianização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.	Final de 1990 e 2000
Políticas centradas na epistemologia da prática	O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, resignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais em que atua.	1990 e anos 2000
Narrativas culturais e desenvolvimento profissional	O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua.	Anos 2000

Fonte: Cunha (2013, p. 621).

Os movimentos e tendências da pesquisa em educação influenciaram políticas, programas, projetos e ações relacionadas à formação de professores. O capítulo V, Título VI da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) trata dos profissionais da educação e, entre outros aspectos, em seu artigo 61, no parágrafo único, define as características da formação dos profissionais da educação. O Inciso primeiro estabelece como princípio da formação “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” (BRASIL, 1996). Além de estabelecer, no artigo 62, que a formação de “[...] docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e insti-

tutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996). No entanto, é mantida a de formação no Ensino Médio na modalidade Normal⁹.

Para Barreto (2015), a exigência de formação de nível superior para um grande contingente de profissionais da educação foi um forte impulsionador da expansão do Ensino Superior, e a formação de professores para a Educação Básica correspondeu a 26% dos cursos superiores registrados pelo Censo do Ensino Superior de 2011¹⁰, com significativo aumento da oferta dos cursos de formação de professores por instituições privadas de ensino.

Ao analisar o texto da LDBEN n. 9394/1996, Castro e Amorin (2015) demonstram que há uma ênfase maior da legislação nos processos de formação continuada (em serviço ou capacitação, cujos termos são usados indistintamente na referida legislação), em detrimento de atenção à formação inicial.

Também Mizukami *et al.* (2002), tomando por referência o posicionamento de Torres (1999), aponta a ênfase das políticas de formação em serviço, muitas vezes desconsiderando que a formação inicial e a formação continuada devem estar articuladas. Tal posicionamento está relacionado à concepção de desenvolvimento profissional¹¹ da docência entendida como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida.

⁹ Os trechos citados referem-se ao texto original da LDBEN n.9394/1996: “TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal”. Os mesmos artigos foram posteriormente alterados pela Lei n. 12014 de 2009, pela Lei 12056 de 2009, pela Lei n. 12796 de 2013 (ver alterações em: LDB n. 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 dez. 2016).

¹⁰ O último relatório disponível refere-se a 2013, no qual as licenciaturas correspondem a 24,71% dos cursos de graduação ofertados. “O grau bacharelado superou os demais, em todos os anos, representando 55,9% do total em 2013. Verifica-se que tanto o bacharelado quanto o tecnológico ampliaram o número de cursos ano a ano. Já a licenciatura apresentou um comportamento instável, sendo que em 2011 e em 2013 houve redução do número desses cursos em relação ao ano anterior de 0,1% e 3,3%, respectivamente, apresentando crescimento de 3,6% em 2012” (INEP. Censo do Ensino Superior 2013, p.19. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016

¹¹ O conceito de desenvolvimento profissional dos professores caracteriza-se pela continuidade, valorizando o caráter contextual, organizacional e direcionado à mudança. O desenvolvimento profissional é concretizado pela atitude constante de questionamento, de pesquisa e de busca de soluções. Portanto, é um conceito mais amplo que o de reciclagem ou treinamento. Além disso, busca superar a tradicional separação entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores,

De qualquer forma, decorrente da aprovação da LDBEN 9394/1996 (BRASIL,1996), outras leis foram aprovadas com o objetivo de efetivar mudanças nas políticas educacionais nos diversos níveis e, em especial, na formação de professores. Um aspecto a ser destacado é a definição da Educação a Distância como modalidade de educação formal, o que levou à significativa expansão da oferta de cursos de formação de professores nesta modalidade, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹², visando à formação de docentes das redes públicas em nível superior. No estudo de Barreto (2015), a autora apresenta numericamente a evolução das matrículas nos cursos de Licenciaturas e verifica que a formação nos cursos de Pedagogia, por exemplo, tem ocorrido prioritariamente por instituições privadas e na Educação a Distância.

A partir da aprovação da LDBEN 9394 (BRASIL,1996) e dos estudos que enfatizavam a inadequação dos currículos das licenciaturas para atender às novas demandas da formação de professores, foram discutidas e aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Res. CNE nº 01/2002 – BRASIL, 2002a; e Res. CNE nº 02/2002 – BRASIL, 2002b) e as Diretrizes Curriculares para cada área específica das Licenciaturas.

As referidas diretrizes possibilitaram maior flexibilidade na organização curricular e enfatizam a necessidade de percursos curriculares que valorizem a identidade das licenciaturas, para que estas deixem de ser concebidas como apêndices dos cursos de bacharelado¹³.

pois a formação é compreendida como um *continuum*, e não como a justaposição de etapas. Garcia (1999), apoiado em Howey, apresenta as dimensões que o desenvolvimento profissional de professores envolve: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional por meio da investigação e desenvolvimento da carreira pela adoção de novos papéis docentes.

¹² A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da Educação a Distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na Educação Básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de Educação a Distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>>. Acesso em: 24 jul. 2015).

¹³ A Resolução CNE nº01/2002 (BRASIL, 2002a), em seu artigo 7º., inciso I, estabelece a separação entre bacharelado e licenciatura: "a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em

Para a organização curricular das licenciaturas, por meio da Resolução CNE nº 02/2002 (BRASIL, 2002b) ficam estabelecidas a carga horária mínima do curso e a carga horária definida para a composição curricular.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b, p.1).

A proposição das 400 horas da prática como componente curricular, pretendeu viabilizar maior articulação entre teoria e prática, bem como favorecer a aproximação dos licenciandos com o contexto da escola de Educação Básica. As mudanças no contexto social, os avanços tecnológicos e as atribuições cada vez mais complexas a serem cumpridas pela instituição escolar exigem cada vez mais dos seus professores. Assim, torna-se fundamental que a formação inicial leve em consideração esses aspectos, pois,

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”. Além disso prevê, entre os eixos de organização da matriz curricular, a articulação entre dimensões teóricas e práticas: “Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas” (BRASIL, 2002a).

As demandas por melhorias na Educação Básica têm sido identificadas nas avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB¹⁴, por meio da Prova Brasil¹⁵, da Provinha Brasil¹⁶; do ENEM¹⁷; dos índices do IDEB¹⁸, também por avaliações internacionais, como o PISA¹⁹.

No contexto dos problemas e demandas educacionais evidenciados pelos autores e pelas avaliações oficiais, a ênfase para melhoria da qualidade da

¹⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco na gestão dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. SAEB e Prova Brasil são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura; e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/saeb>>. Acesso em: 31 out. 2016.).

¹⁵ A Prova Brasil avalia alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública e urbana de ensino. Considerando este universo de referência, a avaliação é censitária e, assim, oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/saeb>>. Acesso em: 31 out. 2016).

¹⁶ A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa a investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso, que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 31 out. 2016).

¹⁷ ENEM - O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade deste nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado, também, como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica, e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 31 out. 2016).

¹⁸ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 31 out. 2016).

¹⁹ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>>. Acesso em: 31 out. 2016).

educação traz como elemento primordial a melhoria da formação de professores. Considerando a trajetória de sucesso da CAPES no fomento e avaliação da pós-graduação no Brasil, com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007²⁰ (BRASIL, 2007a) foram modificadas a estrutura e as atribuições da CAPES, a fim de ela atuar, também, nas ações voltadas à Educação Básica. Em especial, destaca-se seu artigo 2º, no qual se estabelece que:

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade **induzir e fomentar**, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I – na **formação inicial** de profissionais do magistério, dar-se-á **preferência ao ensino presencial**, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II – na **formação continuada** de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de **educação a distância**.

§ 3º A Capes estimulará a **valorização do magistério** em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007a, p.1, grifos nossos).

No mesmo ano (2007) foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) que, em 2012, pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março (BRASIL, 2012), alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, a qual já havia se consolidado tanto no âmbito da CAPES quanto das instituições parceiras nos seus Programas. “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” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2015, p.11).

As ações da DEB têm se estruturado por meio da proposição de programas com características e objetivos específicos. Os programas são diretamente voltados ao fomento e valorização das Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior, bem como ao atendimento da legislação no que diz respeito à formação de professores para a Educação Básica.

²⁰ BRASIL. Lei 11502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

O decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. A referida política tem por finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica, estabelecendo um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O artigo 10 do decreto regulamenta as ações da CAPES no fomento a Programas de iniciação à docência:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante **fomento a programas de iniciação à docência** e concessão de **bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura** de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º. Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I – a **articulação** entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II – a **colaboração** dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos).

O mesmo decreto, em seu artigo 11, inciso III, prevê que a CAPES fomentará, ainda,

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009, p.1).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)²¹ voltou-se, também, ao cumprimento da meta 15 do Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), a qual estabeleceu que todos os professores da Educação Básica devam ter formação de nível superior, em curso de licenciatura na área específica de atuação. No âmbito do PARFOR, para efetivação das ofertas, foram estabelecidos acordos de cooperação

²¹ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Programa emergencial realizado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Oferta de cursos de Licenciatura, Segunda Licenciatura para professores que atuam em áreas diferentes de sua formação, e Formação Pedagógica para bacharéis e tecnólogos (Disponível em: <www.capes.gov.br>). “O Parfor na modalidade presencial é implementado pela Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica – DEB. A Diretoria de Educação a Distância – DED está responsável pela oferta de cursos na modalidade a distância” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2015, p. 29).

técnica entre a União, estados e municípios, e com a adesão das Instituições de Ensino Superior para cursos de Licenciatura, segunda Licenciatura e Formação Pedagógica para Bacharéis. A oferta dessa formação é exclusivamente para professores da rede pública em exercício, e as ofertas e inscrições são realizadas por meio da Plataforma Freire.

Os principais Programas da CAPES, apresentados na figura 1, diretamente voltados à formação inicial, são o PARFOR e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Há outros Programas, como o PRODOCÊNCIA²², LIFE²³, Novos Talentos²⁴, Observatório da Educação (OBEDUC)²⁵, Competências Socioemocionais²⁶ e, mais recentemente, Programa STEM²⁷ e Projeto Água²⁸. Todos estes Programas, de alguma forma, também estão voltados à valorização das

²² O Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência - tem como finalidade o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente (Disponível em: <www.capes.gov.br>).

²³ Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - Os laboratórios constituem espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior, destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para: inovação das práticas pedagógicas; formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; uso de tecnologias da informação e comunicação; articulação entre os Programas da Capes relacionados à Educação Básica (Disponível em: <www.capes.gov.br>).

²⁴ Este Programa tem por objetivo apoiar realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da Educação Básica, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo, e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país (Disponível em: <www.capes.gov.br>).

²⁵ O Programa Observatório da Educação tem a parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O Programa visa, principalmente, a proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica, e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em nível de mestrado e doutorado (Disponível em: <www.capes.gov.br>).

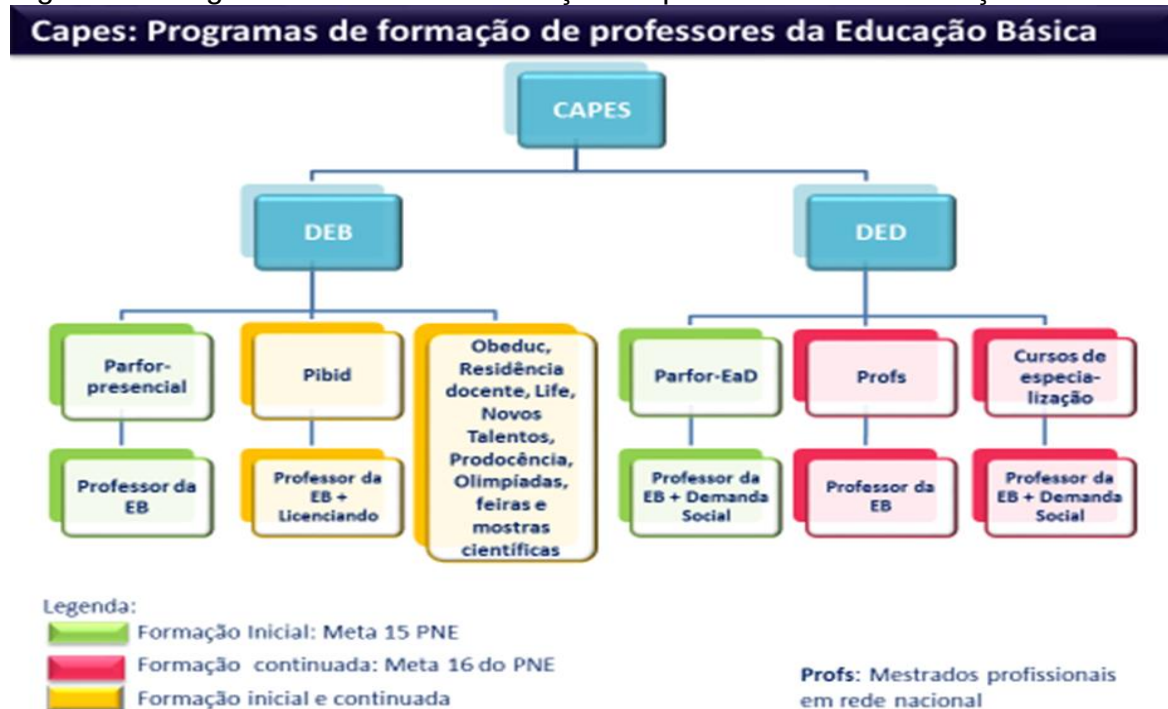
²⁶ O Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais é uma ação da CAPES em parceria com o Instituto Ayrton Senna. O Programa apoia o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de inovação em rede que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério, bem como à melhoria da Educação Básica na rede pública (Disponível em: <www.capes.gov.br>).

²⁷ O Programa de Cooperação Internacional STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) é uma ação da Capes em parceria com Conselho Britânico/Fundo Newton para promover a mobilidade e o intercâmbio de docentes e pesquisadores responsáveis pelo ensino de ciências, tecnologias, engenharia e matemática de países emergentes ao Reino Unido. Visa à troca de conhecimentos entre docentes e pesquisadores para incentivar a inovação curricular e à criação de novas estratégias na formação de professores da Educação Básica nas áreas de ciências e matemática (Disponível em: <www.capes.gov.br>).

²⁸ Programa de Apoio à Produção de Material Didático para a Educação Básica - A Capes, em parceria com a Agência Nacional de Águas, seleciona projetos que tenham como objeto a produção de material didático sobre o tema Água, que contribuam para o processo de ensino/aprendizagem e para o desenvolvimento de conteúdos educacionais para uso nas escolas de Educação Básica, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (Disponível em: <www.capes.gov.br>).

Licenciaturas, ao fomento da pesquisa e da relação com a escola de Educação Básica.

Figura 1 - Programas voltados à formação de professores da Educação Básica



Fonte: CAPES/DEB 2016. Audiência pública sobre o PIBID – 24 fev. 2016.

Considerando que o objeto de estudo desta tese é a avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um dos passos para o desenvolvimento da avaliação de programas e projetos, segundo Fernandes (2009b, p. 43) é “descrever o programa, compreender o programa, sua história e evolução”. Assim, se faz necessário aprofundar o conhecimento sobre o referido programa, de forma a compreender seus objetivos e proposições, sua amplitude e expansão, aspectos tratados na próxima seção.

1.3 O PIBID: IMPLANTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO

Nesta seção apresentam-se os fundamentos do desenho do Programa, a evolução numérica de projetos e de bolsistas, bem como uma síntese da avaliação externa realizada, e, por fim, a análise das produções acadêmicas relacionadas à avaliação do PIBID por egressos.

1.3.1 Implantação: o desenho do Programa

A definição de novas atribuições à CAPES, voltando o olhar sobre a Educação Básica, levou a alterações na estrutura do órgão e no seu organograma. Foi criada uma estrutura específica para atendimento e fomento de ações e políticas voltadas a esse segmento do sistema educacional, conforme já mencionado anteriormente, dentre elas a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, a qual é composta por duas coordenações: Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV), à qual vincula-se o PIBID, e a Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica (CGDOC).

Vinculadas à CGV estão a Coordenação de Apoio à Inovação e à Pesquisa em Educação (CINPE) e a Coordenação de Valorização da Formação Docente (CVF). Vinculadas à CGDOC estão a Coordenação de Apoio à Formação de Profissionais do Magistério (CAF) e a Coordenação de Apoio a Programas de Valorização das Licenciaturas (CAL).

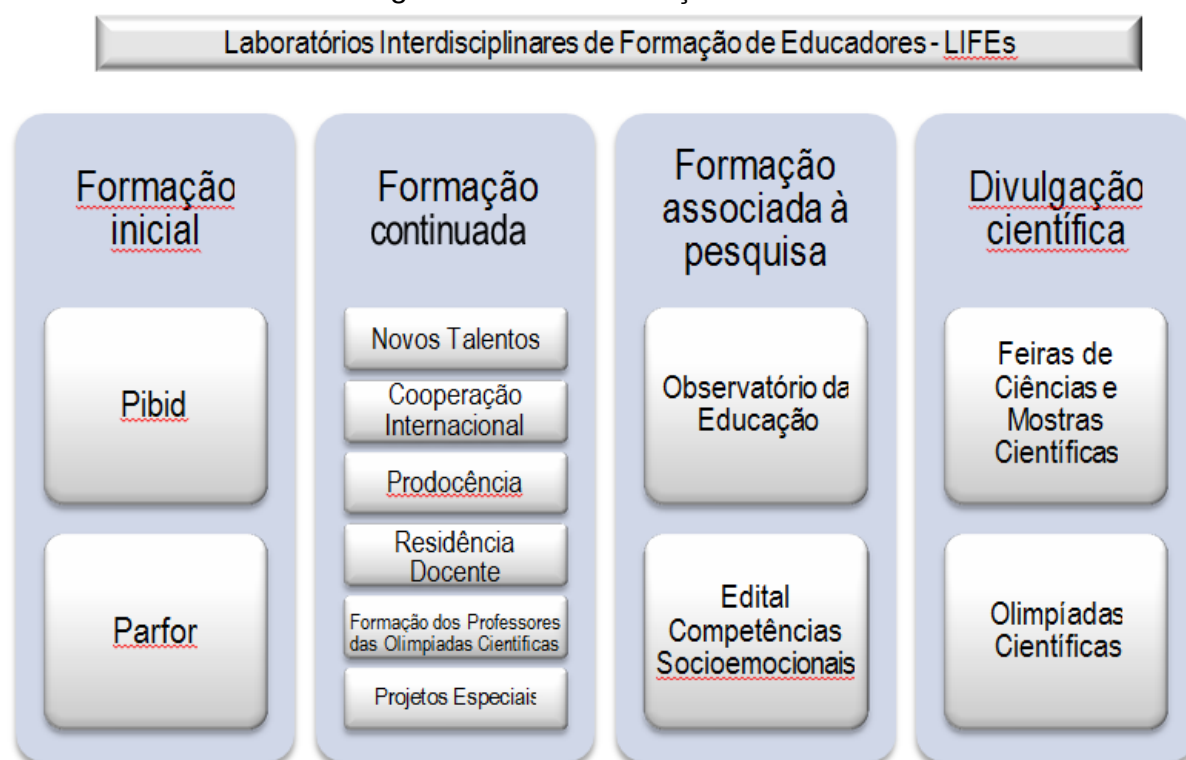
A nova diretoria (DEB) da CAPES propôs o desenvolvimento de ações na área de formação de professores com base nos seguintes princípios: excelência, equidade, integração, compartilhamento e transformação, respeitando a autonomia das instituições e das redes de ensino no processo de formação de professores, em uma perspectiva sistêmica da educação brasileira. Assim,

[...] a Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de construção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, protagonistas e beneficiárias dos programas e dos estudos desenvolvidos. Paralelamente, essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2015, p. 2).

Entre as linhas de ação da DEB está a formação inicial, especialmente pelos Programas PARFOR e PIBID. “É na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2015, p. 2).

A figura 2 sintetiza as linhas de ação e Programas fomentados pela CAPES/DEB.

Figura 2 - Linhas de ação da DEB



Fonte: CAPES (2009/2014, p.15).

A exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, voltado a estimular a formação de pesquisadores, o PIBID foi idealizado com a intenção de valorizar a docência e estimular os acadêmicos das Licenciaturas a permanecer na docência após formados.

O Pibid alcança todas as etapas e modalidades da educação básica. A iniciação à docência ocorre em escolas da rede pública e é feita com orientação de professores das IES (coordenadores) e da própria escola (supervisores). O Pibid incentiva a opção pela carreira docente, integrando teoria e prática, aproximando universidades e escolas públicas e contribuindo para elevar a qualidade da formação (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2015, p. 3).

Um aspecto importante a destacar sobre o PIBID foi o seu rápido crescimento e consolidação. No interior das IES, o Programa foi recebido com entusiasmo pelos docentes e alunos das licenciaturas.

Vários fatores contribuíram para este entusiasmo. Alguns são relativos a própria configuração do Programa. Arretche (2001) afirma que todo programa, para obter sucesso nos seus resultados, precisa ter uma base de incentivos. No caso do PIBID, esta base de incentivos constitui-se nas bolsas para todos os participantes (coordenadores das IES, professores das escolas da EB e bolsistas de ID), além da

previsão de recursos para custeio das ações. Outros fatores são relativos às licenciaturas e seu lugar no contexto universitário. Como exposto anteriormente, a formação universitária no Brasil destinou-se inicialmente às carreiras liberais, em especial às de Medicina e Direito. As licenciaturas não têm um lugar de destaque no cenário universitário, os mesmos critérios de valorização e *status* das profissões no âmbito social repetem-se no interior das Instituições de Ensino Superior.

Na instituição universitária, observa-se que há uma percepção dos docentes e acadêmicos das licenciaturas de que nunca houve nada diretamente ofertado para estes cursos e seu coletivo docente e discente. Então, um programa dirigido às licenciaturas atendeu expectativas de longa data, especialmente dos docentes que atuavam nos estágios curriculares. Os docentes reconhecem a importância de estimular o envolvimento e a participação das escolas e professores da EB na formação dos novos docentes. No entanto, não havia mecanismos que estimulassem maior envolvimento e participação. Dos docentes da área de estágio curricular ouvia-se sobre o Programa: “é o nosso sonho dourado, algo que a gente sempre quis”.

Além disso, o perfil dos alunos das licenciaturas, na maioria trabalhadores, nos cursos noturnos, não têm condições de dedicação total ao curso. Em alguns casos, o incentivo da bolsa permitiu a permanência no curso. Pode-se afirmar que o PIBID foi uma novidade que veio ao encontro de uma necessidade já manifestada por docentes e discentes das licenciaturas.

Ao ser lançado em 2007, o PIBID estava voltado especificamente para determinadas áreas de conhecimento que apresentavam considerável carência de professores. Eram elas: Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio e, exclusivamente, para as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES - (Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, BRASIL, 2007b).

A partir do edital de 2009 (Edital CAPES nº 02/2009, CAPES, 2009), o Programa abrangeu todas as áreas de conhecimento de formação de professores para a Educação Básica. Embora o primeiro edital seja de 2007, as ações só foram efetivamente implantadas em 2009 e, por isso, os números dos relatórios que apresentam a evolução da quantidade de bolsistas e instituições iniciaram em 2009.

O edital do PIBID de 2010 oportunizou, também, a participação de IES públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (Edital CAPES n. 18/2010, CAPES, 2010). Também em 2010 foi lançado edital

conjunto com a SECAD para instituições com formação de professores nos Programas PROLIND e PROCAMPO (Edital conjunto n.02/2010 CAPES/Secad, CAPES/SECAD 2010).

Em 2011, o edital do PIBID oportunizou a participação de IES públicas em geral (Edital nº1/2011, CAPES, 2011) e, no ano seguinte, a CAPES publicou novo edital para que as IES que já possuíam o PIBID pudessem ampliar seus projetos e, também, para possibilitar novos ingressos de IES (Edital nº11/2012, CAPES,) ao Programa.

No edital PIBID de 2013 foi incluída a participação de instituições privadas com bolsistas do ProUni (Edital nº 61/2013, CAPES, 2013), e é organizado conforme novas normas do Programa, expressas na Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013). A referida portaria foi resultado de levantamentos e discussões com os coordenadores do Programa nas IES e a CAPES, de forma a tornar mais claras as atribuições dos participantes e as ações de iniciação à docência, com foco central do Programa.

O último edital lançado foi, também, em 2013, voltado às ações do PIBID-Diversidade²⁹ (Edital nº 66/2013, CAPES, 2013).

Os principais documentos que nortearam o desenvolvimento do PIBID foram:

- Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID; institui o PIBID;
- Portaria n. 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
- Portaria n. 72, de 09 de abril de 2010. Dá nova redação a portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID, no âmbito da CAPES;
- Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID;

²⁹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade, tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. O PIBID Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de Educação Básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas) (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>. Acesso em: 31 out. 2016).

- Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010, que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID;
- Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013. Aprova as novas normas do PIBID;
- Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID;
- Portaria n.84, de 14 de junho de 2016. Revoga a portaria n. 46 de 11 de abril de 2016.

Além destes documentos, é importante destacar a aprovação da Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013, a qual instituiu a iniciação à docência no conteúdo da LDB 9394/1996, incluindo, no seu artigo 62, parágrafos 4º e 5º, o seguinte texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, p.1, grifos nossos).

A aprovação desta lei tem importante significado para a área de formação de professores, no sentido de que o Programa não seja apenas uma política de governo e torne-se uma política de Estado, caracterizada por sua permanência e continuidade, independente dos governos que assumem em diferentes períodos.

O quadro 2 apresenta, de forma sintética, as principais mudanças evidenciadas em cada portaria, editadas para regulamentação do Programa.

Quadro 2 - Síntese comparativa entre as portarias regulamentadoras do PIBID

Portaria	Objetivos	Áreas das licenciaturas	Bolsistas de ID
nº 38/2007	I. incentivar a formação de professores para a educação básica, <u>especialmente para o ensino médio</u>; II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III. promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV. promover a articulação integrada da educação superior do <u>sistema federal</u> com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das <u>instituições federais</u> da educação superior (grifos nossos).	Prioridade 1 - Ensino Médio: Física, Química, Matemática, Biologia. Prioridade II – EM e séries finais do EF: Ciências, Matemática. Complementar: Letras Português, Educação Musical e Artística, demais licenciaturas.	- matrícula regular na licenciatura; - dedicação exclusiva ao Programa sem prejuízo das demais atividades acadêmicas; - assinar declaração de interesse de atuar futuramente na EB pública.
nº122/2009	I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II. mantém mesma redação da portaria anterior; III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das <u>instituições públicas</u> de educação superior; IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (grifos nossos).	Prioridade I – EM: Física, Química, Filosofia, Sociologia, matemática, Biologia, Letras Português, Pedagogia, licenciaturas Interdisciplinares. Prioridade II – EF: Pedagogia/alfabetização, Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical, licenciaturas Interdisciplinares. Complementar: Letras Língua Estrangeira, licenciaturas Interculturais, licenciaturas Educação do Campo e Quilombolas, demais licenciaturas mediante justificativa.	- matrícula regular na licenciatura; - dedicação mínima de 30 h mensais ao PIBID; - assinar declaração de interesse de atuar futuramente na EB pública.

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior			
Portaria	Objetivos	Áreas das licenciaturas	Bolsistas de ID
nº 72/2010	I. incentivar a formação de professores para a educação básica, <u>apoando os estudantes que optam pela carreira docente</u>; II. valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura <u>das instituições de educação superior</u>; IV. mantém mesma redação da portaria anterior; V. mantém mesma redação da portaria anterior; VI. mantém mesma redação da portaria anterior (grifos nossos).	Para o EM: Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras Português, Pedagogia, licenciaturas interdisciplinares. Para EF: Pedagogia/alfabetização e EJA, Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical, licenciaturas interdisciplinares. Complementar: Letras Língua Estrangeira, licenciaturas interculturais, licenciaturas Educação do Campo e Quilombolas, formação de Prof. Educação Infantil, demais lic. mediante justificativa.	- matrícula regular na licenciatura; - dedicação mínima de 30 h semanais ao PIBID; - assinar declaração de interesse de atuar futuramente na EB pública.
nº260/2010	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 a Educação Superior e a 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; 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; 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.	Não define áreas prioritárias na portaria e remete aos editais.	- matrícula regular na licenciatura; - dedicação mínima de 30 h mensais ao PIBID.
Continua na página seguinte			

Continuação da página anterior			
Portaria	Objetivos	Áreas das licenciaturas	Bolsistas de ID
nº 96/2013	I. mantém mesma redação da portaria anterior; II. mantém mesma redação da portaria anterior; III. mantém mesma redação da portaria anterior; IV. mantém mesma redação da portaria anterior; V. mantém mesma redação da portaria anterior; VI. mantém mesma redação da portaria anterior; 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.	Não define áreas prioritárias na portaria e remete aos editais.	O estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista PIBID, desde que: I – não possua relação de trabalho com a IES participante do PIBID ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto; II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto.
nº 46/2016	I. mantém mesma redação da portaria anterior; II. mantém mesma redação da portaria anterior; III. mantém mesma redação da portaria anterior; IV. mantém mesma redação da portaria anterior; V. mantém mesma redação da portaria anterior; VI. mantém mesma redação da portaria anterior; VII. mantém mesma redação da portaria anterior; 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; IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.	Define eixos estruturantes e licenciaturas articuladoras.	- possuir disponibilidade de 10 (dez) horas semanais para dedicação às atividades do projeto. - O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício poderá ser bolsista PIBID, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante do PIBID ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto.
nº 84/2016	Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID.		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das portarias emanadas da CAPES.

A análise desses documentos permite verificar que o PIBID foi sendo aprimorado e ampliado gradativamente, de forma a contemplar todas as áreas das licenciaturas, ampliar as parcerias com as IES e tornar mais explícitas as atribuições dos participantes do Programa.

No entanto, a última portaria, nº 46/2016 (BRASIL, 2016a), foi elaborada e aprovada em meio a inúmeros protestos, em razão dos cortes financeiros sofridos pelo Programa, bem como pelas alterações no seu desenho, dando prioridade a determinadas áreas e atribuindo, ao PIBID, o compromisso de melhorar a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Tal atribuição, além de desconsiderar a dificuldade de mensurar esse resultado, ignora que a melhoria da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica é decorrente de inúmeros fatores, entre eles a qualificação dos docentes atuantes na escola, as condições de trabalho ofertadas, e a disponibilidade de recursos materiais e financeiros.

Além disso, é possível questionar o grau de autonomia e autoridade dos participantes do PIBID para desencadear as mudanças necessárias para atingir esse objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Também se pode afirmar que o foco do Programa fica prejudicado: a iniciação à docência. A centralidade do Programa é melhorar a formação inicial dos futuros professores em articulação com o contexto escolar, de forma a oportunizar o desenvolvimento dos saberes da docência que fundamentarão suas ações profissionais e, por consequência, em longo prazo, deverão promover a melhoria da aprendizagem dos estudantes da EB.

Atribuir ao PIBID a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes da EB, colocando-a sobre os ombros das IES e dos bolsistas, parece uma armadilha que pode até levar à extinção do Programa, por não ter cumprido seus objetivos. A grande dificuldade recorrente em programas educacionais é de manter seu foco. No decorrer do tempo, muitos deles vão sofrendo alterações que, por vezes, os descaracterizam e fragilizam suas ações e objetivos. A melhoria da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica depende de um conjunto muito grande de fatores, desde as condições de estrutura e material das escolas públicas, já mencionadas, até condições de trabalho e carreira docente. Não será um programa voltado à formação inicial dos futuros docentes capaz de resolver todas as mazelas da educação brasileira. Ademais, o programa atinge apenas um pequeno percentual dos alunos das licenciaturas, e não o total de formados. O quadro seguinte explicita

como ficaria a organização do Programa nos termos da Portaria nº46/2016 (BRASIL, 2016a).

Quadro 3 - Eixos estruturantes para organização dos projetos institucionais do PIBID

Níveis/etapas de ensino	Eixos estruturantes	Sub-eixos estruturantes	Licenciaturas articuladoras (*)
1º ao 3º anos do EF	Alfabetização e numeramento	Alfabetização e numeramento	Pedagogia
4º ao 9º anos do EF	Letramento	Letramento em língua portuguesa	Letras
		Letramento matemático	Matemática
		Letramento Científico	Ciências, História e Geografia
Ensino Médio	Áreas de conhecimento do Ensino Médio	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Letras
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Química, Física
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia, História, Filosofia e Sociologia

(*) A Licenciatura articuladora será responsável pelas atividades integradas, pela unicidade e pela organicidade dos subprojetos do sub-eixo estruturante.

Fonte: Anexo II da Portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016a).

O novo desenho do Programa não oportunizaria mais que todas as Licenciaturas pudessem ter o seu subprojeto, agrupando as áreas e eixos e sub-eixos estruturantes. Tal formato trouxe, em si, muitos questionamentos, pois, aparentemente, algumas Licenciaturas seriam mais importantes que outras, as quais precisariam estar subordinadas àquelas denominadas de Licenciaturas articuladoras. Com isso, muitos subprojetos seriam extintos e, inclusive, diminuiria o número de coordenadores de área, de gestão e supervisores das escolas, conforme se observa no quadro 4, também do anexo II da portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016a).

Quadro 4 – Concessão de bolsas por subprojeto Portaria 46/2016

Iniciação à docência	Supervisor	Coordenador de área
20-30	2-3	1
40-60	4-6	2
60-90	6-9	3
80-120	8-12	4
100-150	10-15	5

Fonte: Portaria nº46/2016, anexo II (BRASIL, 2016a).

Tal análise pode ser feita ao comparar a proposição numérica em vigor com a portaria nº 96/2013 (BRASIL, 2013):

Quadro 5 – Concessão de bolsas por subprojeto Portaria 96/2013

Iniciação à docência	Supervisão	Coordenação de área
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 nº 96/2013, Anexo II (BRASIL, 2013).

Comparando os dados constantes das duas portarias relativos ao número de bolsistas ID³⁰, supervisores e coordenadores de área, há uma significativa ampliação do número de bolsistas a serem orientados, e correspondente redução no número de supervisores e coordenadores de área. Nesse formato, haveria muito menos tempo para um trabalho mais reflexivo e fundamentado, priorizando os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Além desses aspectos, pela portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016a), todos os subprojetos encerrariam em trinta de maio de 2016, e as IES teriam que apresentar novo projeto institucional, adequando-se às novas regras e, com isso, ocorreria uma ruptura com o trabalho que estava sendo desenvolvido nos subprojetos.

Após ampla mobilização do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID)³¹, das Instituições de Ensino Superior, dos participantes do Programa e comunidade acadêmica, e das redes de ensino, a portaria 46/2016 foi revogada por meio da Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016 (BRASIL, 2016b). Esta, sem dúvida, foi uma grande vitória na tentativa de manter o Programa dentro de seu desenho original, voltado à formação inicial de professores.

Também é significativo lembrar que, na primeira normativa, o acadêmico bolsista de ID precisava ter disponibilidade de dedicação exclusiva ao Programa (sem prejuízo das demais atividades acadêmicas), o que por um lado favorecia seu

³⁰ Bolsistas ID – Acadêmicos das licenciaturas bolsistas de Iniciação à Docência.

³¹ O FORPIBID foi criado em 2015 no V Encontro Nacional das Licenciaturas realizado em Natal, Rio Grande do Norte. O objetivo foi estabelecer-se como uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os projetos PIBID, a Capes, secretarias de educação e demais órgãos e instituições. Constitui-se, ainda, como uma instância política em defesa do Programa.

maior envolvimento e, por outro lado tornava-se um impeditivo para participação de um número maior de acadêmicos. Em função disso, as normativas seguintes colocam um mínimo de 30 horas mensais de envolvimento com o Programa. No entanto, as IES tinham autonomia para exigir uma carga horária maior, e que o bolsista não tivesse nenhum vínculo empregatício. Muitos questionamentos em relação a este aspecto levaram a que, na Portaria nº 96/2013 (BRASIL, 2013), fosse definido que a IES não poderia impedir a participação de acadêmicos com vínculo empregatício, desde que não fosse na própria IES ou na escola parceira do projeto, e dispusesse de 32 horas mensais para participação nas atividades do Programa. Tal definição, por um lado, é positiva, pois muitos dos acadêmicos das licenciaturas são trabalhadores; por outro, diminui as exigências e obrigações para com o Programa. A última portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016a) mantinha a possibilidade de o bolsista ID ter vínculo empregatício, mas altera a dedicação ao Programa para 10 horas semanais. Com a revogação da referida portaria, fica mantida a regra de 32 horas mensais de dedicação às atividades do PIBID.

A observação detalhada dos objetivos do Programa revela que, inicialmente, seu foco eram as disciplinas do Ensino Médio, especialmente aquelas para as quais há maior demanda de profissionais: Física, Química, Matemática e Biologia (Portaria nº 38/2007, BRASIL, 2007). Na sequência, as portarias 122/2009 (BRASIL, 2009) e 72/2010 (BRASIL, 2010b) ainda mantêm áreas prioritárias, tendo ampliado a possibilidade de licenciaturas participantes. A partir da Portaria 260/2010 (BRASIL, 2010a), não são mais estabelecidas áreas prioritárias. Nas primeiras portarias nº 38/2007 (BRASIL, 2007), nº 122/2009 (BRASIL, 2009) e nº 72/2010 (BRASIL, 2010b), os objetivos formulados enfatizam o Programa para “*valorizar o magistério*” e nas portarias posteriores é redigido “*contribuir para a valorização do magistério*”, mais coerente com as possibilidades de um Programa de formação inicial de professores, já que a valorização do magistério passa por um conjunto muito mais amplo de ações que envolve desde aspectos salariais e formativos até condições de trabalho, de carreira e de reconhecimento profissional.

Ainda, na análise dos objetivos, destaca-se como o primeiro deles o foco no incentivo à formação de docentes, de onde decorrem todos os demais. A elevação da qualidade da formação inicial por meio da integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, de forma a inserir os licenciandos no cotidiano da escola, indica uma participação de caráter mais contínuo, e não apenas pontual. Esta

participação possibilita contato com experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, voltados à superação dos problemas do processo ensino e aprendizagem.

Para tanto, as escolas e os professores supervisores não têm papel passivo, ou hierarquicamente inferior; passam a protagonizar o processo formativo como co-formadores dos licenciandos. A falta de articulação entre a teoria e a prática na formação inicial é apontada pelos estudiosos da formação de professores como um aspecto de grande fragilidade nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura³², e o Programa pretende contribuir para essa articulação. Por fim, a cultura escolar precisa ser vivenciada pelo estudante da Licenciatura, em um sentido mesmo de socialização profissional. Desta forma, é objetivo do Programa que o licenciando possa apropriar-se e refletir sobre os saberes e características específicas do trabalho docente.

É possível identificar que há coerência e articulação entre os objetivos, permitindo compreender para quê o Programa foi formulado: formação para a docência na Educação Básica, de forma a colaborar para a construção de uma nova cultura educacional.

O desenho do Programa fica bem explícito na figura 3:

Figura 3 - PIBID: Desenho estratégico/interacionista do Programa



Fonte: CAPES Relatório (2009/20014 p. 65).

³² Dentre os autores que discutem essa dissociação teoria-prática na formação inicial de professores e apontam a necessidade de aproximação com a escola básica é possível citar Diniz Pereira (1999), Gatti; Nunes (2009), Gatti; Barreto (2009), Mizukami (2002), Garcia (1999), Vaillant; Marcelo (2012), Nóvoa (1995b, 2009), Flores (2010), Canário (2002) entre outros.

a) Saberes prévios sobre a docência e representações sociais

Este primeiro aspecto é bastante significativo e considerado como ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido da docência. Conforme Flores (2010, p.183):

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula.

Flores (2010), Garcia (1999) e Marcelo (2009) citam os estudos de Lortie (1975), o qual chama atenção para a influência determinante do que ele denomina de *aprendizagem pela observação*, e que constitui elemento central para compreender o processo de aprender a ensinar.

Nas suas investigações, Lortie (1975) afirma que as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação (MARCELO, 2009, p. 13).

Ao enfatizar, no desenho do Programa, os saberes e representações com que os acadêmicos ingressam nos cursos de licenciatura, direciona como um dos pontos para a constituição das ações a serem desenvolvidas. Considerar esse aspecto é importante, pois, segundo Lortie (*apud* FLORES, 2010), essa cultura latente é reativada durante a formação inicial e, muitas vezes, persiste na prática profissional.

Assim, é fundamental criar espaços no contexto da formação inicial para explicitar essas crenças e essas teorias implícitas que os alunos trazem para a sua formação inicial, no sentido de potenciar uma reflexão e questionamento fundamentados sobre o processo de tornar-se professor (FLORES, 2010, p. 183).

Nesta direção, possibilita-se desconstruir a ideia da formação de professores como um conjunto de técnicas ou procedimentos prontos, e levar o acadêmico a um processo ativo de aprendizagem e contínuo desenvolvimento de sua profissão.

b) Contexto e vivências – conhecimentos teóricos e práticos

Tomando como referência o contexto escolar e as vivências oportunizadas pelo Programa, direciona-se para a aproximação/articulação entre conhecimentos

teóricos e práticos, de forma a compreender que não há hierarquia entre eles. A vivência de diferentes situações no processo de ensino e de aprendizagem deve oportunizar a mobilização dos conhecimentos que possam fundamentar futuras ações e a solução de problemas advindos da prática.

Muitas são as críticas no sentido de que a universidade desconhece o cotidiano da escola e esta, por sua vez, desconhece as discussões do âmbito acadêmico. Valorizar o contexto e as vivências é oportunizar essa aproximação.

O Programa toma por referência os estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, sintetizados nos seguintes princípios apresentados por Neves (2012, p. 365):

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. 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;
3. 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; e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

O desenho do Programa fundamenta-se nos pressupostos de articulação teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Assim,

[...] 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 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2015, p. 66).

Os autores tomados como referência para fundamentar o Programa, segundo o relatório da CAPES, envolvem a obra de Donald Schön (2000) sobre a formação do profissional reflexivo; o artigo de Nunes (2006), em que trata da reflexão na prática docente; e a obra de Pimenta (1999), na qual discute os saberes pedagógicos e a atividade docente.

Em 2001 foi promovido, pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, o Primeiro Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de

Professores, realizado em Brasília, o qual resultou em uma publicação organizada por Marfan (2002). A publicação conta com 25 textos de renomados autores internacionais, além de um conjunto significativo de produções de autores nacionais, distribuídos em quatro volumes. Canário (2002, p. 152) afirma, no seu texto: “Encarando a formação como um processo de socialização profissional, defende-se a tese de que as escolas constituem os lugares onde os professores aprendem a sua profissão”. A posição do autor é de que se faz necessário recuperar o valor epistemológico da experiência, ao considerar a formação inicial de professores como etapa de um empreendimento que é de formação contínua. Assim, como apontado também pelas análises de Gatti e Nunes (2009), Barreto (2015), Diniz Pereira (1999), Canário (2002) entende que a articulação entre a formação e o exercício profissional é o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação de professores.

É possível identificar a base teórica que fundamenta a proposição do Programa: a formação de professores centrada na relação com a escola de Educação Básica, a valorização das aprendizagens em contexto de experiência e dos saberes pedagógicos, e a formação do professor como profissional reflexivo.

A concepção teórica do programa está fundamentada na chamada epistemologia da prática. Ao analisar o desenvolvimento do conceito de formação de professores, teorias e principais autores que influenciaram o contexto nacional, Cunha (2013) sintetiza o sentido do professor reflexivo e da epistemologia da prática, tanto nas pesquisas educacionais quanto no processo formativo.

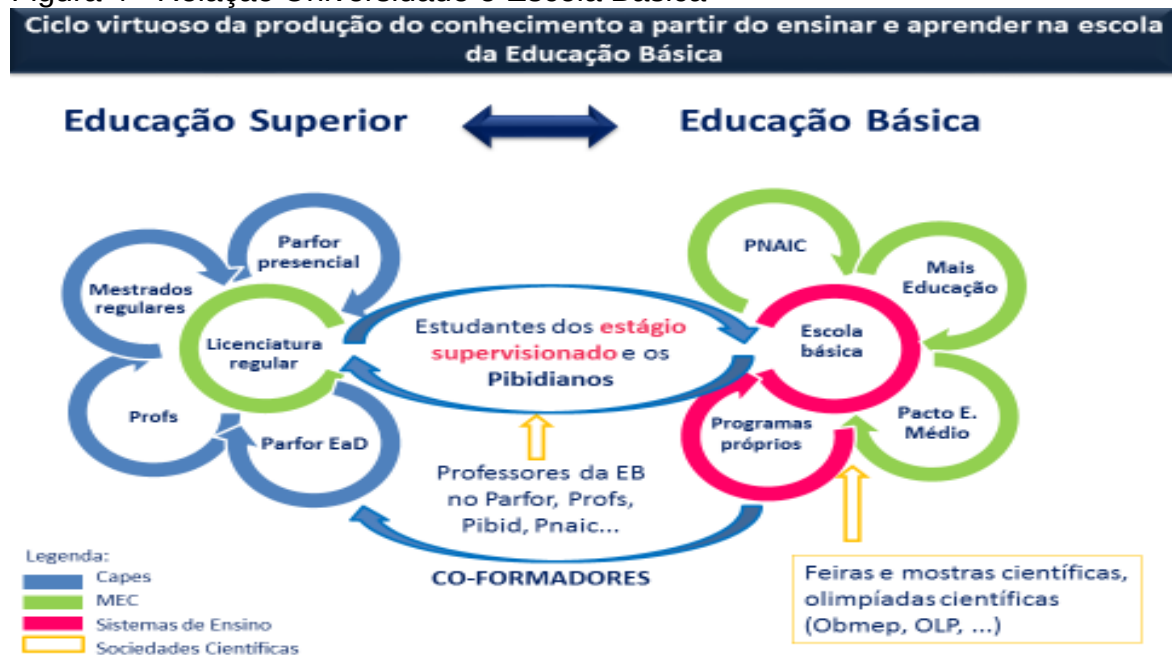
Contraditoriamente, e podendo acenar como uma forma de resistência, as teorias que valorizam a experiência e a capacidade reflexiva dos professores instalaram-se de forma exponencial nos cursos de formação e na orientação das pesquisas educacionais. As contribuições de Schön (1983) foram as primeiras a popularizar a ideia de que o conhecimento derivado da pesquisa experimental, que ele denominou de racionalidade técnica, não serve para o enfrentamento de problemas cotidianos do ensinar e do aprender. Em contraponto, o autor propôs o que denominou epistemologia da prática, ou seja, assumiu que o contato e a interação com a prática docente pode gerar conhecimento, sempre que os professores se impliquem em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática. Nesse caso, reconhece-se que os professores produzem conhecimentos, ao cotejar a prática com a teoria e o conceito de saberes docentes se instalou num possível contraponto ao sentido dado pelas políticas neoliberais ao termo competências. Autores como Tardif (2002), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999) e Gauthier (1999) tiveram suas ideias acolhidas no Brasil e inspiraram estudos como os de Pimenta (1999), Ramalho (2004), Cunha (2006, 2010), para citar alguns (CUNHA, 2013, p. 618-619).

Cunha (2013) afirma que, mesmo tendo sido aceita pela maioria dos formadores de professores e dos pesquisadores no Brasil, desenvolve-se entre estudiosos um alerta sobre o perigo de minimizar a teoria e implantar uma visão pragmática da formação. Este posicionamento levou a estudos mais aprofundados, e práticas aliando teoria e prática no processo de formação. Não há como negar o mérito da epistemologia da prática, especialmente no que se refere a reconhecer o trabalho docente como fonte de saberes e evidenciar a complexidade da docência. Decorrente desta tendência surgem novas estratégias no campo da formação de professores, e o conceito de desenvolvimento profissional substitui e engloba os conceitos de formação continuada e formação permanente.

O foco da mudança relaciona-se com a aceitação de que a formação é um processo subjetivo, ou seja, o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal (NÓVOA, 1994). Os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação. Reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação (CUNHA, 2013, p. 618-619).

A figura apresentada pela coordenação da DEB na audiência pública sobre o PIBID e outras ações da CAPES procura explicitar esta concepção:

Figura 4 - Relação Universidade e Escola Básica



Fonte: CAPES/DEB 2016. Audiência pública sobre o PIBID – 24 fev. 2016.

c) Saberes da pesquisa e experiência acadêmica da formação de professores

Neste aspecto aparece a ênfase na formação de professores, tendo como fundamento a pesquisa como um dos importantes aspectos da vida acadêmica. O Programa articulando o ensino e a pesquisa visa a formar um professor que seja, também, produtor de conhecimentos e de novas práticas.

O Pibid caminha nesta direção: garantir que os estudantes dos cursos de licenciatura se aproximem da escola e, nela, conheçam algumas práticas do campo profissional e sejam capazes de construir reflexões sobre essas práticas e os saberes que as fundamentam. Trata-se de ir além de se conhecer a escola e seus sujeitos. Trata-se de estabelecer redes, conhecer os mecanismos de atuação profissional, produzir conhecimento sobre esses mecanismos, os interferentes do cotidiano do trabalho dos professores e modos de intervenção, sempre marcada por uma ação intencional e pedagogicamente bem delineada (SILVEIRA, 2015, p. 363).

Para o desenvolvimento das ações do PIBID foram estabelecidos participantes, tanto na estrutura das IES quanto no interior das escolas, de forma a contribuir com a consecução dos objetivos do Programa.

O PIBID tem a seguinte estrutura de participantes, de acordo com a Portaria nº 96/2013 (BRASIL, 2013): coordenador institucional³³, coordenadores de gestão de projetos educacionais, coordenadores de área³⁴, professores supervisores³⁵ e bolsistas de iniciação à docência³⁶. O projeto institucional da IES tem como

³³ O coordenador institucional e o(s) coordenador(es) de gestão devem atender determinados requisitos, tais como: possuir título de mestre ou doutor; pertencer ao quadro permanente da IES; no caso das instituições privadas, ser preferencialmente contratado em regime integral, ser docente e estar em efetivo exercício do magistério no Ensino Superior, com experiência mínima de três anos na docência deste nível de ensino; ministrar disciplina em curso de licenciatura; possuir experiência na formação de professores; possuir competência técnica compatível com a função; não exercer cargo de direção na IES (Portaria nº 96/2013, BRASIL, 2013).

³⁴ O(s) coordenador(es) de área deve(m) atender determinados requisitos, tais como: possuir formação (graduação ou pós-graduação) na área do subprojeto; pertencer ao quadro permanente da IES; no caso de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 horas; ser docente e estar em efetivo exercício do magistério; possuir experiência de, no mínimo, três anos como docente no Ensino Superior; ministrar disciplina em curso de licenciatura na área do subprojeto; possuir experiência na formação de professores; não ocupar cargo de direção na IES (Portaria nº 96/2013, BRASIL, 2013).

³⁵ O professor da Educação Básica, na função de supervisão, deverá atender determinados requisitos, tais como: possuir formação em licenciatura, preferencialmente na área do subprojeto; possuir experiência mínima de dois anos no magistério da Educação Básica; ser professor na escola participante do projeto PIBID, ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto; ser selecionado pelo PIBID da IES (Portaria nº 96/2013, BRASIL, 2013).

³⁶ O estudante bolsista de iniciação à docência deverá atender determinados requisitos, tais como: estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da área do subprojeto; ter concluído pelo menos um período letivo no curso de licenciatura; possuir bom desempenho acadêmico; ser aprovado em processo seletivo realizado pelo PIBID da IES; não possuir relação de trabalho com a IES ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto; ter disponibilidade de 32 horas mensais para as atividades do subprojeto (Portaria nº 96/2013, BRASIL, 2013).

coordenador um professor da carreira universitária e que atue nos cursos de licenciatura; os coordenadores de gestão, também professores da IES, auxiliam a coordenação institucional no desenvolvimento das atividades; os coordenadores de área são professores das licenciaturas, responsáveis pelo subprojeto específico de cada licenciatura, ou, se for o caso, interdisciplinar. Os bolsistas de iniciação à docência são acadêmicos regularmente matriculados nas licenciaturas; e os professores supervisores são atuantes nas escolas da Educação Básica, parceiras no Programa. Todos esses envolvidos recebem uma bolsa mensal para participação e desenvolvimento das atividades.

A edição das portarias do PIBID desde a sua criação, além de incluir novos participantes, por exemplo, a figura do coordenador de gestão (Portaria nº 96/2013, BRASIL, 2013), também traz maior detalhamento das funções de cada participante. Considerando a portaria em vigor no presente momento (Portaria nº 96/2013, BRASIL, 2013), são apresentadas, no quadro nº 6, as atribuições dos participantes:

Quadro 6 - Atribuições dos participantes do Programa

Membros	Principais Funções ³⁷
Coordenador Institucional	- responder pela coordenação geral do PIBID perante as escolas, a IES, as secretarias de educação e a Capes; - acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos; - acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no PIBID; [...] - empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas; - comunicar à Capes as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa; - articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e à promoção da formação interdisciplinar; [...] - manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto; - garantir a atualização dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do PIBID; - realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto; [...] - promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber; [...] - participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes e pelas instituições participantes do programa; [...] - prestar contas técnica e financeira nos prazos pactuados; - participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; [...] - compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.*
Continua na página seguinte	

³⁷ As primeiras portarias (38/2007, 122/2009, 72/2010) não trazem maior detalhamento das funções dos participantes, remetendo essa informação para os editais a serem publicados. As Portarias n. 260/2010 (BRASIL, 2010a) e 96/2013 (BRASIL, 2013) já trazem, no corpo do documento, a relação do que cabe ou é dever de cada um dos participantes.

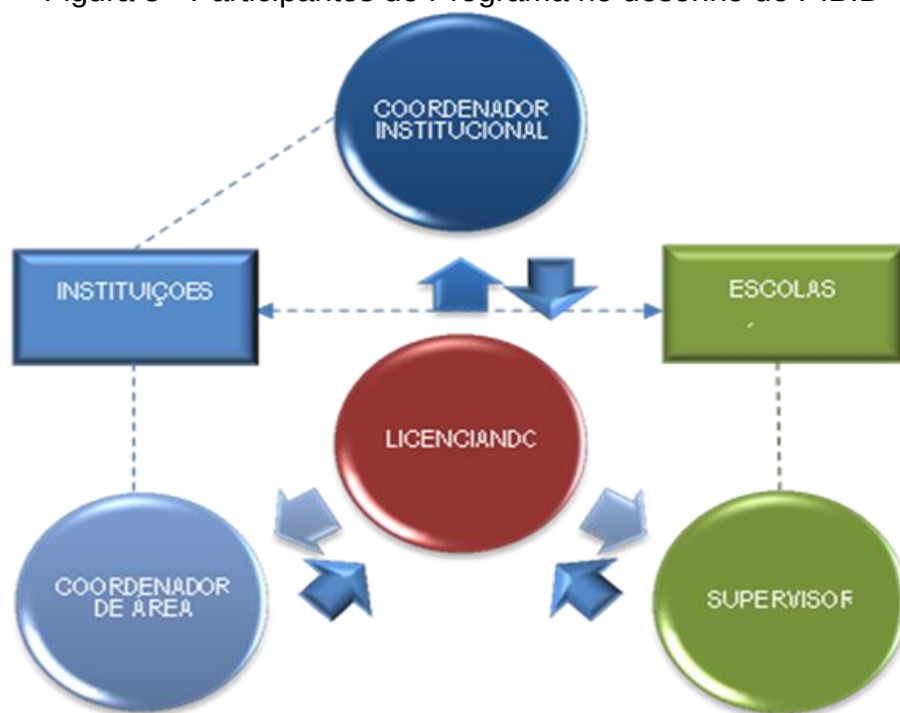
Continuação da página anterior	
Membros	Principais Funções
Coordenador de gestão	- apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto; - colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional; - promover reuniões periódicas com a equipe do programa; [...] - produzir relatórios de gestão sempre que solicitado; - representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela IES ou pela Capes, quando couber; - participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; [...] - compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.
Coordenador de área	- responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional; - elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto; - participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto; - orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; - apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena; - participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado; - participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; - compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.
Professor supervisor	- elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; - controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; - informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no PIBID; - participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa; - informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; - participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.
Bolsista de Iniciação à Docência	- participar das atividades definidas pelo projeto; - 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; - tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada; - elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto; - apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição; - participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes.

*Para todos os membros: uso da língua portuguesa de acordo com a norma culta em todas as atividades formais do Programa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Portaria nº 96/2013 (BRASIL, 2013).

Na figura 5, na página seguinte, expressa a representação dos participantes do Programa.

Figura 5 - Participantes do Programa no desenho do PIBID



Fonte: CAPES, Relatório 2009/20014 (p. 63).

O desenho do Programa evidencia que não há uma ação unilateral da IES sobre a escola de EB. As escolas participantes assumem compromisso com o projeto desenvolvido na sua escola, os professores supervisores candidatam-se para atuar no Programa e assumem compromisso de dedicação ao mesmo, em uma real perspectiva de co-formadores. Para os bolsistas de iniciação à docência, além do incentivo da bolsa, há a participação em atividades de pesquisa e em eventos. “A rede de colaboradores que se forma a partir do PIBID possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da Educação Básica e das IES)” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2015, p. 66).

Os objetivos traçados para o Programa foram delineados nas primeiras portarias, e foram sendo reelaborados e ampliados nas últimas portarias, como observado no quadro 1.

No entanto, como a participação no PIBID é fomentada por meio de editais, pode-se considerar que as proposições no âmbito das IES e de seus projetos assumem diferentes perspectivas, nem sempre tão articuladas àquela que embasa a proposição do PIBID. Neste sentido, no âmbito das instituições é possível que cada

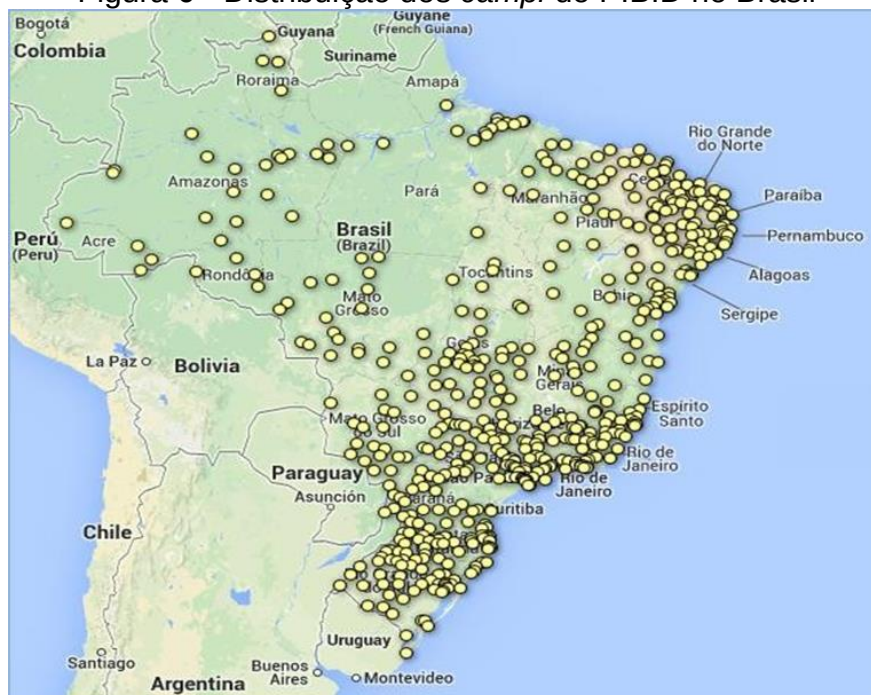
IES tenha o PIBID de acordo com suas características e concepções, sua história e atores.

A grande expectativa de um Programa voltado às ações das licenciaturas e a rápida aceitação e mobilização dentro das IES repercutiu positivamente, e certamente favoreceu o rápido crescimento do Programa. Considerando o PIBID, os dados quantitativos chamam atenção e são tratados na próxima seção.

1.3.2 Desenvolvimento do PIBID: principais dados quantitativos relativos ao Programa

O crescimento do Programa e sua abrangência no território nacional, considerando sua recente implantação, bem como sua distribuição no Brasil e no estado do Paraná, é apresentado nesta seção. A figura 6 permite visualizar a localização dos projetos PIBID no território nacional.

Figura 6 - Distribuição dos *campi* do PIBID no Brasil



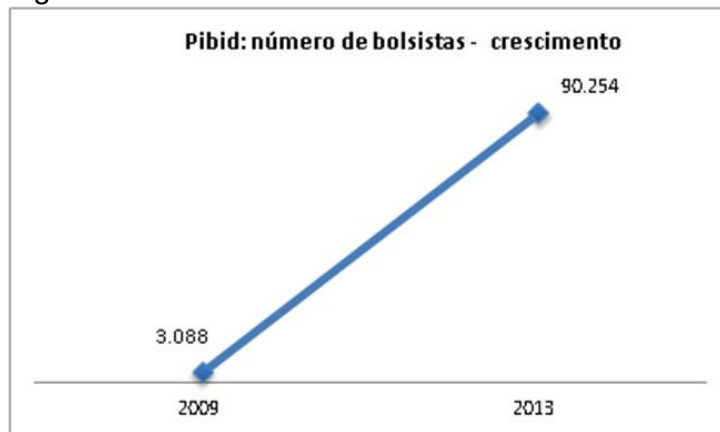
Fonte: CAPES Relatório 2009/2014 (p. 75).

A distribuição do PIBID pelo país contou, até 2014, com 313 projetos institucionais desenvolvidos, com 2.997 subprojetos em 6.055 escolas da Educação Básica. Desta forma, o Programa que iniciou com pouco mais de três mil bolsistas³⁸

³⁸ Bolsistas – este número inclui todos os participantes com bolsa, e não somente os licenciandos bolsistas de iniciação à docência.

em 2009, chegou em 2014 a mais de noventa mil bolsistas. Os dados estão representados na figura 7.

Figura 7 – Crescimento do PIBID entre 2009 e 2013



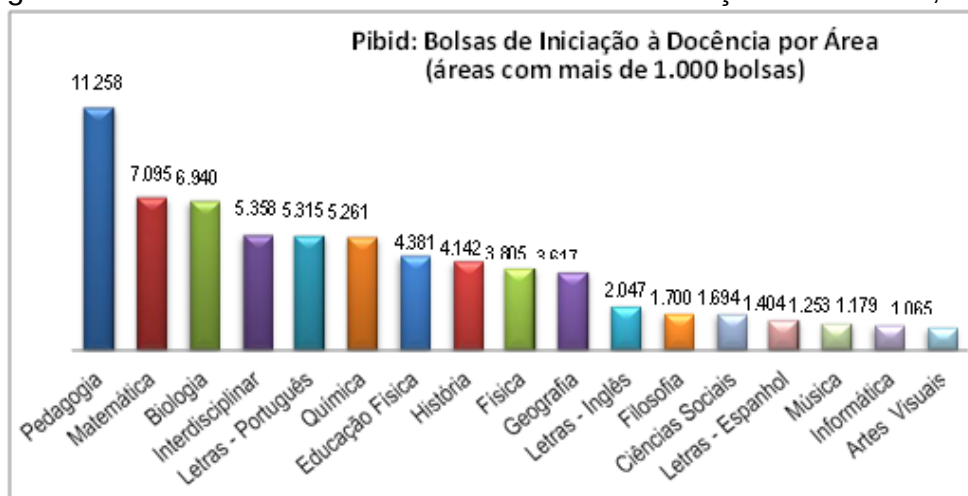
Fonte: CAPES Relatório 2009/2014 (p. 71).

As cinco áreas das licenciaturas com maior número de bolsistas são: Pedagogia, Matemática, Biologia, Interdisciplinar, Letras/Português e Química; Pedagogia tem um quantitativo de 11.258 bolsistas, e as demais licenciaturas, mais de 5 mil bolsistas cada uma delas.

O maior número de bolsistas da área de Pedagogia pode ser justificado por ser o terceiro curso de nível superior mais ofertado no país, bem como pela demanda de formação dos professores atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais geralmente ingressam nas redes de ensino apenas com a formação de nível médio, requerendo, assim, oferta para a formação em nível superior.

Os dados referentes ao número de bolsistas por área da licenciatura são apresentados na figura 8, na página seguinte.

Figura 8 - Áreas com mais de 1.000 bolsas de iniciação à docência, 2014



Fonte: CAPES Relatório 2009/2014 (p.79).

O Paraná é o quinto Estado da federação com maior número de bolsistas PIBID (6.778), distribuídos em 16 IES participantes. O maior número de bolsistas PIBID está nos estados de Minas Gerais, seguido de São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia. Os dados referentes a cada Estado podem ser observados no quadro 7.

Quadro 7 - PIBID 2014: Quadro-síntese: IES, *campi*, subprojetos e bolsistas, por UF

Região	UF	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
N	AC	3	7	25	1.116
	AM	4	23	98	2.994
	AP	2	3	7	260
	PA	7	25	66	1.918
	RO	4	13	28	746
	RR	3	6	38	1.044
	TO	4	18	38	1.025
NE	AL	3	17	66	1.897
	BA	9	47	163	6.879
	CE	10	37	103	3.937
	MA	3	20	71	1.753
	PB	5	19	77	1.897
NE	PE	15	32	108	3.953
	PI	3	28	85	3.538
	RN	5	26	76	2.569
	SE	3	6	31	1.596
CO	DF	4	5	38	823
	GO	8	45	154	3.255
	MS	5	31	104	2.694
	MT	4	29	85	2.122
SE	ES	6	21	50	1.578
	MG	37	84	301	10.381
	RJ	19	33	139	4.013
	SP	52	105	359	9.409
S	PR	16	48	218	6788
	RS	32	84	304	7427
	SC	17	42	164	4635
Total		283	854	2.996	90.247

Fonte: CAPES Relatório 2009/2014 (p. 74).

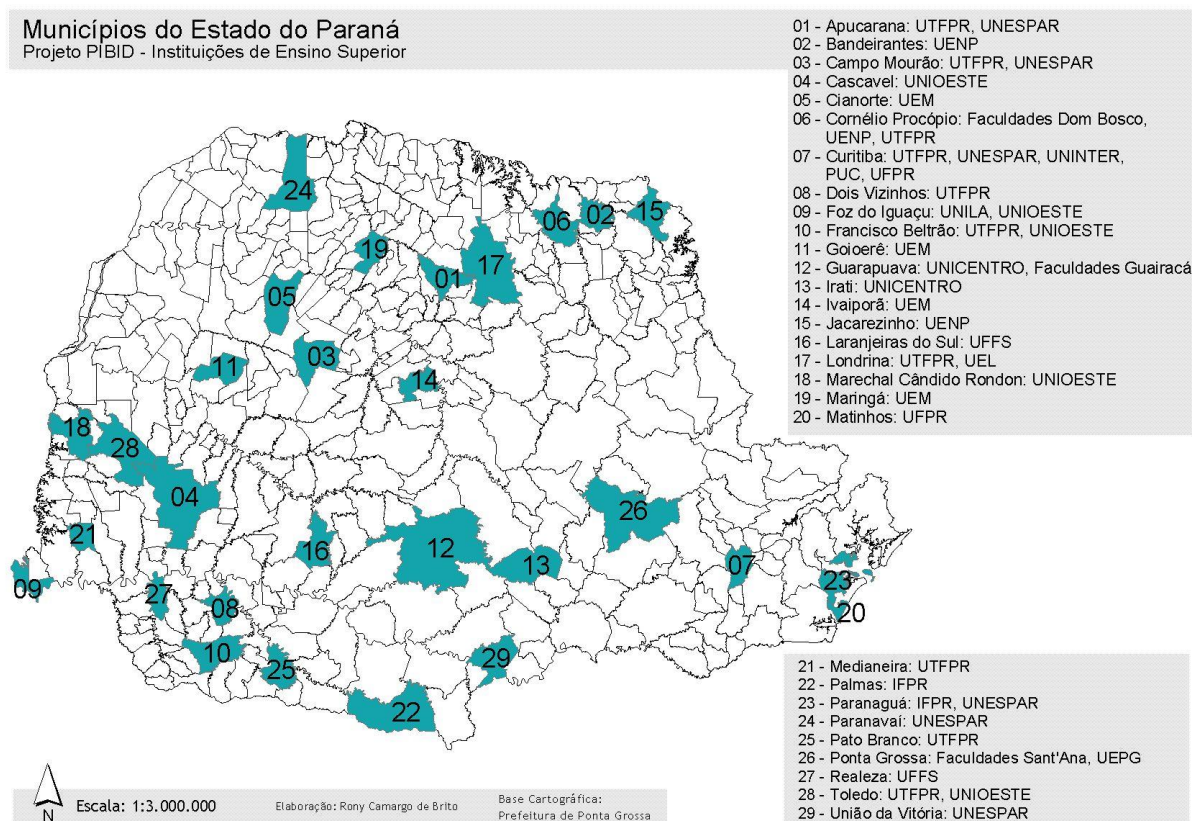
Cada região e cada Estado da Federação tem suas especificidades no que se refere ao conjunto de IES que os compõem, possibilitando maior ou menor participação no Programa. É possível notar que a região nordeste concentra o maior número de bolsistas vinculados ao Programa. Tal fato pode ser justificado por ser a região com o maior número de Estados envolvidos, e pela predominância da estrutura multi campi das IES participantes. Pelas regras do Programa, cada campus pode ter seu projeto e subprojetos, além da sede da instituição, aumentando significativamente o número de Projetos por IES. Outro fator a considerar são as demandas de formação de professores em áreas específicas, e os estudos demonstram que a maior demanda por professores está nas regiões Norte e Nordeste. No XXI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação³⁹, Dilvo Ristoff apresentou dados de 2005 sobre as demandas de professores das diferentes áreas e em todas as regiões do país. As regiões Norte e Nordeste eram aquelas com maiores demandas de professores para os anos finais da EB e Ensino Médio, pois o atendimento da demanda nessas regiões correspondia a 31%, apenas. Enquanto as regiões Sul e Sudeste atendiam em torno de 60% da demanda de professores; e a região centro-oeste, 46%. Demonstrou, também, que na maioria das áreas das licenciaturas houve aumento do número de formados; no entanto, boa parte não ingressa na carreira docente.

Contribui, também, para a expansão do Programa, a ampliação da participação de instituições comunitárias e privadas. Até o final de 2014, das IES participantes, 53,8% eram públicas e 46,2% da rede privada (com e sem fins lucrativos). Estes números corroboram o estudo de Barreto (2015), que demonstra que a maior oferta de cursos de formação de professores (licenciaturas) se encontra na rede privada de Ensino Superior tornando, necessária a ampliação de tais instituições no PIBID, mesmo que, inicialmente, se pretendesse atingir somente as IES públicas.

³⁹ XXI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC. Realizado de 18 a 20 de maio de 2008. Apresentação disponível em: <<http://ww2.ead.ufrpe.br/ead/forgrad/encontros-antiores-santa-arqui-fotos.php>>. Acesso em: 19 set. 2017.

No caso do Paraná⁴⁰, participam do Programa: as sete universidades estaduais, as quatro universidades federais, o instituto federal, duas IES comunitárias (sem fins lucrativos) e três privadas (com fins lucrativos). Com 218 subprojetos das diversas áreas das licenciaturas, são 29 municípios do Estado atingidos pelo Programa.

Figura 9 - Distribuição do PIBID nos municípios do Estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora.

Com as mudanças propostas pela portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016a), a CAPES estabeleceu uma relação de escolas prioritárias para o desenvolvimento do Programa. Esse critério levou em consideração o IDEB das escolas, e preconizava que o PIBID se desenvolvesse naquelas escolas de menor IDEB, previamente elencadas pela CAPES. O referido procedimento desconsideraria o trabalho

⁴⁰ IES Estaduais: UEPG – UEM – UEL – UNIOESTE – UNICENTRO – UNESPAR – UENP; Federais: UTFPR – UFPR – UNILA – UFFS – IFPR; IES Comunitárias: PUC/Pr (sem fins lucrativos) – FAC SANT'ANA (sem fins lucrativos); IES Privadas: UNINTER (Centro Universitário Internacional – com fins lucrativos) – FAC DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO (com fins lucrativos) – FAC GUAIRACÁ (com fins lucrativos). A Faculdade Cenecista de Campo Largo foi aprovada no edital, mas não implantou o Programa. A UFFS nos registros da CAPES vincula-se ao Estado de Santa Catarina, no entanto, tem um Campus em Laranjeiras do Sul, no Paraná.

realizado na construção de parcerias com as escolas até então vinculadas ao PIBID. Existe todo um processo de aproximação, de esclarecimento dos objetivos do Programa, dos papéis exercidos pelos diferentes atores, o grau de abertura e receptividade da escola e de sua equipe gestora e de docentes. Enfim, existe um processo de conhecimento e de conquista de confiança a ser estabelecido entre a IES (coordenadores e bolsistas ID) e a equipe da escola (gestores e professor supervisor). Havia o risco de encerrar parcerias que, até então, se mostraram profícuas e bem-sucedidas. Este também foi um argumento para que os participantes do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) solicitassem a revogação da referida portaria, o que veio efetivamente a ocorrer.

1.3.3 Avaliação do PIBID: avaliação externa e produções acadêmicas

1.3.3.1 Avaliação externa: estudo sobre o PIBID realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC)

As produções acadêmicas que analisaram o PIBID nos últimos anos permitem evidenciar a repercussão do Programa a partir de diferentes enfoques. No entanto, o Programa também passou por um processo de avaliação externa realizado por solicitação da CAPES. O estudo foi coordenado pelos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (2014), Bernadete A. Gatti, Marli E.D.A. André, Nelson A. S. Gimenes e Laurizete Ferragut (2014), envolvendo os coordenadores institucionais (332), os coordenadores de área (1.486), os professores supervisores (2.074) e os bolsistas de iniciação à docência (16.223), aos quais foi enviado um questionário *on-line* pela CAPES.

O estudo teve abrangência nacional e, dado o grande número de respostas abertas, elas foram agrupadas por região e utilizado o procedimento de amostragem aleatória simples para seleção das respostas de cada questão e grupo de respondentes. Para análise das respostas adotaram-se os procedimentos da análise de conteúdo. O maior percentual de respondentes foi das regiões sul e sudeste.

A caracterização dos respondentes à pesquisa realizada demonstrou a preponderância de coordenadores institucionais e de área, professores supervisores e bolsistas ID do sexo feminino. Este dado está em consonância com estudos anteriores, como o de Gatti e Barreto (2009), no qual, pela análise do questionário

socioeconômico dos participantes do ENADE (2005), verifica-se que, nas áreas de Licenciaturas e de Pedagogia, 75,4% são do sexo feminino, se considerado exclusivamente o curso de Pedagogia, esse percentual sobe para 92,5%.

A maioria declarou-se branca (53%), com percentual mais significativo no grupo de respondentes do sul e sudeste; nas regiões norte e nordeste, o grupo de não brancos (pardo ou mulato) aumenta, e o maior percentual dos que se declararam negros está na região nordeste (17%).

Os bolsistas ID, em sua maioria, realizaram o Ensino Médio em escolas públicas (79%). Este dado pode ser relacionado com o estudo sobre o perfil dos professores brasileiros (UNESCO, 2004), no se qual observa que a maior parte da trajetória escolar dos docentes ocorreu em escolas da rede pública, e 69,2% dos professores investigados realizou o Ensino Médio nessas escolas. Gatti e Barreto (2009, p. 167) trazem números semelhantes, identificando que “os estudantes provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o Ensino Médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente. Os dados apresentados e a análise realizada a partir de cada grupo de respondentes permitiu, aos pesquisadores responsáveis pelo estudo avaliativo do PIBID, afirmar:

Observou-se como o PIBID é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores (GATTI *et al.*, 2014, p. 103).

Após a apresentação detalhada dos resultados da investigação e análise dos dados, os pesquisadores pontuam as convergências observadas entre os diferentes grupos de respondentes: coordenadores institucionais e de área, professores supervisores e bolsistas ID. A síntese refere-se à contribuição para as Licenciaturas, para os estudantes bolsistas, para os professores supervisores da escola, para os professores das IES, para as escolas e seus alunos, para a relação entre a IES e a escola pública e, também, como política de educação. Além disso,

são apresentadas sugestões e questões críticas. Na sequência são descritos os principais aspectos que emergiram no processo avaliativo.

Em relação aos cursos de Licenciatura, os dados apontaram, como contribuição, sua revitalização, favorecendo a permanência dos acadêmicos na graduação e redução dos índices de evasão. Além disso, apontaram possibilidades para um repensar dos currículos dos cursos e melhoria de sua qualidade, devido à socialização, com os demais licenciandos, das aprendizagens e vivências no contexto da escola pelos bolsistas ID aos demais colegas. As ações compartilhadas com a escola, professores supervisores e professores das IES estimulam o trabalho coletivo e participativo na escola e na universidade.

A contribuição para os bolsistas ID, segundo os resultados da pesquisa, relaciona-se à oportunidade de contato direto com a escola pública, podendo os acadêmicos participar do cotidiano escolar e refletir sobre esse contexto de forma a integrar teoria e prática. Em função da busca de soluções para as situações vivenciadas no Programa, emergia a necessidade de planejar e desenvolver atividades diversificadas, processo formativo que estimulava a criatividade, a iniciativa e o espírito investigativo dos licenciandos. Pelas razões expostas, concluíram os pesquisadores que o Programa proporcionou uma formação acadêmica mais qualificada, e contribuiu para a valorização da docência pelos estudantes que dele participaram.

Quanto à contribuição para os professores supervisores das escolas, foi evidenciada a relevância da formação continuada e o estímulo à busca de novos conhecimentos, pois muitos deles aproximaram-se do contexto acadêmico, o que se refletiu na articulação teoria e prática. A participação no Programa propiciou a reflexão sobre a prática e favoreceu o desenvolvimento de estratégias de ensino e motivação docente, uma vez que “valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola” (GATTI *et al.*, 2014, p. 105).

Os dados da pesquisa revelaram que, para os professores das IES, o desenvolvimento do PIBID favoreceu a aproximação com a realidade e necessidades das escolas, contribuiu para sua formação continuada e possibilitou mudanças de posturas dos professores que atuam nas licenciaturas, com novas perspectivas de relação teoria e prática. O questionamento das práticas formativas no interior dos cursos de Licenciatura foi outra contribuição do Programa, uma vez

que desencadeou novas compreensões sobre a educação, a escola e as práticas educativas.

Para as escolas parceiras e seus alunos, a contribuição do Programa foi: estímulo ao desenvolvimento de estratégias motivadoras e diversificadas com melhorias na qualidade do ensino; dinamização do uso de diversos espaços escolares, como bibliotecas e laboratórios; utilização de atividades de leitura e recursos tecnológicos, e sensibilização da equipe pedagógica para a utilização de metodologias ativas; aumento do interesse dos alunos pelas disciplinas e da autoestima decorrente do melhor desempenho escolar.

A relação da IES com a escola pública foi outra contribuição apontada, porque favoreceu um diálogo mais efetivo com a comunidade escolar e pode propiciar avanços nas pesquisas sobre o ensino, segundo os pesquisados. Ações e responsabilidades compartilhadas favoreceram o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade. Outro apontamento foi a mobilização desencadeada entre as IES e as escolas para a realização de feiras, mostras, eventos culturais e a criação de espaços para discussão sobre as práticas docentes e a formação de professores.

A contribuição do PIBID como política pública mostrou-se na valorização da profissão de professor e na atenção a sua formação inicial, pois, como Programa, desacomoda as licenciaturas e mobiliza as escolas, conforme os dados da avaliação oriundos da pesquisa. O Programa trouxe mais prestígio para a área das licenciaturas, maior visibilidade no contexto institucional, possibilitou a realização de pesquisas e produções acadêmicas, atividades de extensão e discussões teóricas, visando a compreender os problemas levantados no contexto da escola de EB. O êxito das ações do Programa junto à escola, encontros, seminários, participação em eventos, publicações em livros e revistas, contribuíram para que o Programa fosse reconhecidamente importante para as IES. Tudo isso vem contribuir para a valorização da docência e do conhecimento necessário para exercê-la.

Dentre as principais sugestões dos participantes do estudo destacaram-se: a garantia de continuidade e ampliação do Programa, a simplificação de procedimentos burocráticos, a disponibilização de recursos para material permanente e auxílio-transporte para os estudantes bolsistas ID, ampliação de intercâmbio e integração entre as IES com projetos na mesma escola, e a necessidade de “avaliar e construir indicadores de avaliação do programa para orientar a gestão (administrativa e pedagógica)” (GATTI *et al.*, 2014, p. 107).

As questões críticas ou apontadas como problemas, considerando a amplitude do Programa, são muito pontuais:

Não valorização acadêmica nas avaliações oficiais (especial da Capes) das atividades desenvolvidas pelos professores no Pibid.

Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula).

Necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola.

Falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos.

Problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa.

Problemas com a própria burocracia interna à IES.

Falta de clareza de comunicação na IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de projetos.

O modelo de relatório apontado como excessivamente técnico, muito burocrático.

Número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho (GATTI *et al.*, 2014, p.107).

Outro dado bastante significativo evidenciado na pesquisa foi sobre os egressos do PIBID. Os coordenadores institucionais, quando questionados sobre instrumentos de acompanhamento e identificação do destino dos egressos em suas IES, 58,4% deles declararam que não dispunham de tais instrumentos em suas instituições. Tal informação aponta para a necessidade de estudos avaliativos que possam identificar ou sinalizar os efeitos/impactos da participação no Programa após adquirir o grau de licenciado. Destaca-se, ainda, que o estudo avaliativo da FCC também não abrangeu os egressos do Programa.

1.3.3.2 Produções acadêmicas sobre o PIBID considerando os egressos

Em uma revisão dos trabalhos que têm o PIBID como objeto de estudo, foi possível identificar, no Brasil, quatro dissertações que trataram do PIBID sob a perspectiva dos egressos; e um estudo que, embora tenha sido realizado com os bolsistas PIBID, foi o único encontrado que utiliza o referencial teórico de avaliação para análise do Programa.

O trabalho de Martins (2013) trata dos saberes pedagógicos construídos por ex-bolsistas e o desenvolvimento de metodologias no ensino de Biologia. O estudo teve como objetivo analisar a relação entre o desenvolvimento de metodologias para o ensino de Biologia por ex-bolsistas do PIBID, e a construção de saberes pedagógicos para o exercício da docência. A autora parte dos conceitos sobre

saberes pedagógicos em Tardif (2012) e Pimenta (1999), procurando relacionar com o desenvolvimento de metodologias para o ensino de ciências. Os sete ex-bolsistas foram selecionados considerando sua participação no PIBID entre 2009 e 2011, já terem concluído o Curso e estarem atuando, profissionalmente, no ensino de Biologia nas escolas. Por meio de entrevistas, os ex-bolsistas foram questionados sobre o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia, suas concepções de ensino, saberes, práticas e formação docente, bem como a respeito de suas percepções sobre a influência das experiências vivenciadas no PIBID em relação à construção de seus saberes pedagógicos e sobre sua prática docente. A autora descreve as metodologias desenvolvidas no processo de formação no PIBID conforme são relacionadas, discutidas e analisadas pelos ex-bolsistas. Como resultados foi possível inferir múltiplos saberes pedagógicos construídos a partir da elaboração e desenvolvimento de uma grande diversidade de metodologias de ensino de Biologia. Em relação aos saberes pedagógicos, destacaram-se: o saber planejar dialogar com os alunos, organizar os conteúdos acadêmicos em conteúdos escolares, tornar os conteúdos menos abstratos e mais contextualizados, aproximar teoria e prática, valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e utilizá-los para iniciar as discussões em sala, saber adequar a linguagem para permitir a apropriação dos conteúdos pelos alunos (em face da complicada terminologia da Biologia), refletir sobre a própria prática e buscar transformá-la. Conclui o estudo afirmando que:

[...] no movimento de construção de saberes pedagógicos no decorrer da permanência dos sujeitos no PIBID – Biologia, particularmente quando da elaboração e desenvolvimento de metodologias de ensino, os ex-bolsistas tiveram a oportunidade de mobilizar saberes e conhecimentos oriundos da formação inicial [...] e de articulá-los frente às demandas da escola (MARTINS, 2013, p. 132).

Na dissertação de Danielli Ferreira Silva (2014), o objetivo foi compreender o processo de iniciação à docência dos egressos do PIBID de Matemática buscando identificar as contribuições e limitações do processo formativo. Assim, as percepções dos egressos sobre as dificuldades e as aprendizagens da carreira docente são focalizadas na pesquisa. A partir de um mapeamento dos egressos do Programa, em uma primeira etapa, chegou a 35 pessoas, visando a identificar os que seguiram na carreira docente. A segunda etapa contou com cinco egressos, na qual foram analisados os escritos reflexivos (portfólios) a fim de identificar as principais atividades desenvolvidas no PIBID. Na terceira e última etapa permaneceram quatro

egressos, na qual foram realizadas entrevistas para compreender as percepções sobre o processo de formação e o ingresso na profissão. A autora analisa a relação entre a formação vivenciada no PIBID e as características do professor iniciante definidas por Huberman (1995), ao conceituar o ciclo de vida dos professores. Assim, o estudo

[...] indica que os professores iniciantes que passaram pelo programa PIBID possuem algumas características dessa fase da carreira detectadas pela literatura em vários países, apesar de o programa buscar antecipar experiências, dando a possibilidade de se iniciarem na docência ainda na formação inicial [...] e um avanço quanto à forma de encarar tais dificuldades, ao rebuscarem na memória sua experiência anterior no programa, percebem que existem caminhos para superação desses desafios e buscam melhorar cada vez mais sua prática, sempre refletindo sobre a atuação docente (SILVA, 2014, p. 143).

Também se destaca a visão sobre a importância do planejamento para o desenvolvimento de suas práticas, além da abertura para novas aprendizagens.

Zaqueu (2014), em sua dissertação, teve como objetivo compreender os significados que os ex-bolsistas do PIBID de Matemática atribuem às ações do Programa. O estudo foi desenvolvido utilizando pressupostos da história oral e produção de narrativas autobiográficas de quatro ex-bolsistas, contendo aspectos relativos à participação, avaliação e resultados do envolvimento com o Programa. A autora apresenta, de forma aprofundada, os aspectos importantes da criação do PIBID e as especificidades do subprojeto. Partindo das narrativas, apresenta os resultados em torno de quatro temáticas: sobre os modelos de ensino e formação; relações entre teoria e prática; estágio supervisionado e PIBID; valorização, parceria universidade e escola. A análise geral indica que vem agregar um modelo de formação alternativo, e que a parceria entre as ações das disciplinas de *prática de ensino e estágio* e do PIBID fortaleceu ambas as propostas. Também destaca que a parceria com a escola levou a uma valorização do magistério e, ao elevar a autoestima das ex-bolsistas, também serviu de motivação para seguirem a carreira docente.

Como pode ser observado, os três estudos tratam de egressos ou ex-bolsistas do PIBID de uma área em específico. Já a pesquisa de Oliveri (2014) contou com 16 egressos do PIBID, de diferentes áreas das licenciaturas e que participaram do Programa entre seis meses e dois anos, e todos atuando como professores de menos de um ano até três anos. Tendo como objetivo investigar se o PIBID tem atingido suas metas no sentido de incentivo à formação de professores

para a Educação Básica, a pesquisa procura identificar e analisar as percepções dos ex-participantes do Programa em relação à formação, às práticas e experiências, e o estímulo ao ingresso na profissão docente. O estudo foi desenvolvido por meio de questionário para caracterização dos participantes, grupo focal e entrevistas. Como resultados, indica que o Programa tem atingido seus objetivos; no entanto, atingem um grupo restrito de alunos. Em função da estrutura de trabalho que o Programa oferece para atuação na escola pública, são amenizadas as dificuldades no ingresso na profissão. Como desafios para aprimoramento do Programa, a autora destaca a necessidade de efetivo diálogo entre coordenadores de subprojetos, professores supervisores e bolsistas ID, pois alguns ex-participantes se sentiram confusos em momentos de planejamento e execução das atividades por essa falta de sintonia. Também afirma a importância de que se faça um acompanhamento dos alunos que participaram do Programa e ingressaram na carreira docente: sem isso, o PIBID será apenas um complemento à formação inicial, e são necessárias outras ações que contemplem os primeiros passos na profissão. Sugere o acompanhamento dos ex-participantes do Programa em suas atividades na escola, a fim de verificar a real contribuição do Programa e sua visão sobre a valorização da profissão, bem como observar se os egressos estão escolhendo a docência como profissão. Neste sentido, percebe-se a necessidade de novos estudos que contemplem os egressos (ex-participantes) do Programa.

A pesquisa realizada por Testi (2015) não está relacionada aos egressos ou ex-bolsistas; no entanto, foi o único trabalho sobre o PIBID desenvolvido tendo como fundamento os referenciais de avaliação educacional e de programas. Trata-se de um estudo avaliativo do PIBID na formação de professores de Química com o objetivo de investigar o valor e o impacto do PIBID. O autor fundamenta seu trabalho no conceito de avaliação responsiva de Robert Stake (1967), tendo foco nos antecedentes, interações e resultados do Programa. Tendo como sujeitos doze bolsistas, a coordenadora e os professores supervisores, o estudo foi realizado a partir de questionários e entrevistas. Como resultados da pesquisa, aponta:

[...] a potencialidade do PIBID em promover a aproximação universidade-escola; e a formação contextualizada do futuro professor, em contato com problemas reais, possibilitando o debate em grupo e a realização da *reflexão sobre a ação*; a importância do programa na formação continuada; a quebra de paradigmas de antigas e tradicionais práticas de formação dos professores supervisores, na interação com os bolsistas e coordenadores

da universidade; o interesse dos bolsistas pela pesquisa em ensino de química (TESTI, 2015, p. 8).

Pelo estudo, verifica-se que o PIBID influenciou positivamente na definição da carreira profissional, e mesmo daqueles que não foram atuar na Educação Básica, buscaram a pós-graduação como perspectiva de futuro e desenvolvimento profissional. Nas considerações finais, o autor destaca as possibilidades e limitações do uso do referencial de avaliação baseado em Robert Stake (1967) na avaliação de programas educacionais. Dentre as dificuldades está a questão do tempo, pois exige quantidade e variedade de fontes e dados. Um dos aspectos vantajosos refere-se ao fato de que o foco desse tipo de avaliação são os participantes do Programa, o que exige o esforço na captação dessas experiências e o cruzamento de dados.

Portanto, a Avaliação de Programas Educacionais é um tema para o qual ainda existem muitas necessidades de investigação.

Nesta pesquisa, dada a amplitude nacional do PIBID e a necessidade de processos avaliativos que envolvam os egressos, foi definido como campo de pesquisa o PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A fim de estabelecer os fundamentos da presente pesquisa, o capítulo seguinte aborda a evolução teórica da avaliação educacional e as perspectivas da Avaliação de Programas educacionais.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

A redefinição do papel do Estado é o pano de fundo das ênfases e condicionantes das políticas educacionais (AFONSO, 2003). A globalização e novas configurações internacionais levam a uma redução da autonomia do Estado-nação, diminuindo sua centralidade, responsabilidade e visibilidade nas questões sociais. Neste contexto, as parcerias entre instituições constituem um eixo fundamental na elaboração e implementação de políticas públicas e educacionais.

Tais mudanças no papel do Estado transformaram a avaliação em um dos eixos estruturantes das políticas educacionais, como uma nova forma de atuação do Estado em seu poder regulador, estimulando a autorregulação institucional decorrente da lógica de mercado. “Quando a lógica da *regulação* se sobrepõe à lógica da *emancipação*”, se está diante do que foi denominado por Guy Neave (1988, *apud* AFONSO, 2003, grifo do autor) de Estado-avaliador, no qual se tem um grande corpo regulatório condicionando a ação das instituições, em uma perspectiva de controle.

Avaliação como emancipação e avaliação como controle são conceitos discutidos, também, por Machado (2013), na perspectiva da modernidade. Retomando o iluminismo e o projeto de emancipação da humanidade em Kant, demonstra que o sentido da emancipação na avaliação sustenta-se em três sentidos: a) a função crítica do ensino, da aprendizagem e da avaliação – os processos de ensinar e aprender estão a serviço de “[...] uma tomada de consciência de si, dos outros e do mundo” (MACHADO, 2013, p.16-17), compreendendo a reflexividade crítica como condição de libertação individual e da humanidade; b) ênfase da construção autônoma do sujeito – “[...] possibilidade de cada um ser autor de si próprio e das leis a que se submete” (MACHADO, 2013, p.16-17), da mesma forma em relação à sua própria formação e aprendizagem; c) participação emancipatória no ato educativo em geral e na avaliação em particular – “como parte do processo de aquisição de capacidades de autonomia, [...] participação progressiva dos sujeitos” acentuando o protagonismo dos alunos” (MACHADO, 2013, p.16-17). Para o autor, na pós-modernidade, os propósitos emancipatórios continuam a ter grande relevância, atribuindo-se “[...] uma centralidade do sujeito em avaliação” com modelos assentados em alto grau de participação de forma a

favorecer “[...] práticas de negociação, diálogo e decisão [...]” (MACHADO, 2013, p. 24).

A avaliação como controle também é uma das faces do projeto pedagógico iluminista, exigindo o respeito pelas leis e pela ordem social. O processo disciplinar consubstancia-se tanto na regulação do espaço, do tempo, bem como na organização do trabalho pedagógico. Destaca-se, em específico, na organização do trabalho pedagógico, o exame como um instrumento de controle. A lógica da avaliação consubstancia-se em vigiar, punir e sancionar. “[...] a criação de sistemas educativos centralizados e com currículo único atribui à avaliação um papel fundamental de gestão e de controle, sobretudo através dos exames” (MACHADO, 2013, p. 22). Nesta direção, “[...] os modelos de avaliação que se orientam segundo uma lógica do controle tendem, de forma mais ou menos acentuadas, a mitigar ou a anular a participação dos sujeitos no próprio processo de avaliação [...]” (MACHADO, 2013, p. 23).

As políticas públicas têm o Estado como agente principal; no entanto, a tomada de decisões pode envolver diferentes atores sociais. Cavalcanti (2010, p. 41), partindo do estudo das posições de diversos autores, sintetiza e define que política pública

[...] é um curso de inação ou ação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema que é expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por gestores públicos ou não, que tem uma influência na vida de cidadãos.

Depreende-se da argumentação da autora que as políticas públicas explicitam interesses e prioridades do Estado (governos)⁴¹ traduzidos em regulamentações, legislação, ações e programas que são implementados. Nesse conjunto de políticas públicas está a área social, abrangendo as políticas educacionais. A educação como uma política pública social envolve a responsabilidade do Estado, mas não é definida e pensada exclusivamente pelos

⁴¹ Höfling (2001, p. 31) faz uma clara distinção entre Estado e governo. “[...] é possível considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”.

órgãos governamentais: tais políticas sofrem pressões decorrentes de diferentes valores e ideias expressos por diversos grupos de interesse. As políticas educacionais estão relacionadas às decisões que o Poder Público (Estado) toma em relação à educação, traduzidas em regulamentações, programas e projetos voltados aos diversos públicos educacionais.

Considera-se que uma política educacional, ao ser proposta, deva ter como parte integrante o delineamento de sua avaliação, para verificar o cumprimento das finalidades e objetivos. A partir de um processo avaliativo é possível conhecer os aspectos positivos, as incoerências e insuficiências, permitindo buscar seu aperfeiçoamento desde o processo de formulação até sua execução. De certa forma, a avaliação permite aos formuladores, executores e aos atingidos pela política, trazer elementos para a tomada de decisão e para ajustes e reformulações.

Vianna (2014c) argumenta que a avaliação é de suma importância em todo processo educacional. No entanto, por si só não gera nenhuma revolução, mas se bem conduzida, ela pode levar a mudanças desejáveis, constituindo-se como elemento fundamental para os gestores e beneficiários da política, programa ou projeto em questão.

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a avaliação de um programa educacional de formação de professores, o qual se insere nas políticas educacionais brasileiras, neste capítulo estabelece-se um diálogo com os autores da área de avaliação educacional e com ênfase na avaliação de políticas e programas. O capítulo está estruturado em duas seções. A primeira apresenta o início dos estudos de avaliação no Brasil, bem como uma discussão sobre os paradigmas epistemológicos que fundamentam as práticas de avaliação. Na segunda seção trata-se das perspectivas atuais da avaliação de programas educacionais.

2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A GÊNESE DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

Avaliar é um processo complexo. Em todas as nossas ações cotidianas, desde as mais simples às mais complexas, estão presentes situações avaliativas, as quais podem ser informais ou formais⁴². A avaliação informal ocorre sem a coleta de evidências formais e sistemáticas do mérito de determinado objeto ou circunstância,

⁴² Para aprofundamento dos aspectos relativos à avaliação formal e informal, consultar: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

é uma escolha baseada em percepções subjetivas. A avaliação formal é baseada em ações sistemáticas, é estruturada com base em critérios definidos e claros, que permitem informações mais aprofundadas, de forma a orientar escolhas entre várias alternativas possíveis.

Quanto mais complexa é uma atividade, mais complexa é a realização da avaliação. Fernandes (2010, p. 15) afirma:

A avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza.

A posição do autor reforça a importância de aprofundar os estudos sobre avaliação enquanto domínio científico que envolve, também, questões sociais, políticas e éticas. Mediano (1998) explica que

Os limites da avaliação como disciplina são definidos pela maioria dos teóricos da avaliação em termos que a consideram uma área de avaliação aplicada, como é a avaliação de programas. Scriven argumenta que a disciplina deve ser considerada a partir de um conceito amplo que recebe o nome de Avaliação, e que compreendem as disciplinas de Avaliação de programas, de produtos, de pessoal, de desempenho, de projetos e de políticas, que seriam as grandes seis subáreas da Avaliação (MEDIANO, 1998, p. 74, tradução nossa)⁴³.

A avaliação em educação, em uma perspectiva formal, envolve processos complexos, considerando o número de sujeitos envolvidos e as distintas expectativas que se têm em relação à ação educativa nos seus diferentes graus de amplitude, por exemplo, a aprendizagem de um grupo de alunos, a proposta pedagógica de uma escola ou um plano municipal de educação, um projeto, um programa ou uma política educacional, entre outros. Nessa perspectiva formal, a avaliação educacional pode se referir a diferentes objetos: avaliação da aprendizagem, de escolas, de currículos, de sistemas educativos, de políticas, programas e projetos. (AFONSO, 2010a).

As concepções de avaliação educacional estiveram presentes em diferentes períodos históricos, sempre relacionadas aos contextos políticos, econômicos,

⁴³ Los límites de la evaluación como disciplina son definidos por la mayoría de los teóricos de la evaluación en términos que la consideran un área de evaluación aplicada, como es la evaluación de programas. Scriven defiende que la disciplina debe considerarse desde una concepción amplia que recibiría el nombre de Evaluación, y que estaría integrada por las disciplinas de Evaluación de programas, de productos, de personal, de rendimiento, de proyectos y de políticas, que serían las grandes seis subáreas de la Evaluación (MEDIANO, 1998, p. 74).

sociais e culturais de cada época⁴⁴. Tais concepções estão, também, relacionadas às formas de conceber o homem e sua inserção no mundo, bem como na concepção de sociedade que orienta o pensamento dos diversos teóricos que abordam o tema.

O significado da palavra avaliação é destacado por Casali (2007, p. 10), no sentido de “reconhecer ou atribuir valor” do que decorre a questão: o que é valor em educação? A partir desta questão, ele apresenta observações importantes: “Os valores são histórica e socialmente construídos. [...] também a avaliação: é histórica e cultural” (CASALI, 2007, p. 11). Desta afirmação decorre que a avaliação não tem finalidade em si mesma, ou apenas ao final de um processo, mas é um meio para concretização de algo.

Outra observação importante relaciona-se ao alcance dos valores das avaliações: “Há valores *para um sujeito*, há valores *para uma cultura*, há valores *para a humanidade*” (CASALI, 2007, p. 12, grifos do autor). A avaliação é uma medida e uma referência para um desses âmbitos, o singular (individual), o parcial (cultural), o universal (humanidade). Eles estão presentes no cotidiano da escola, a qual deve ser “lugar dessa experiência da subjetividade, da culturalidade e da universalidade” (CASALI, 2007, p.12), e pela avaliação se reconhece e atribui valor a cada um desses três âmbitos.

Ao organizar um processo avaliativo, não se pode desconsiderar qual a abrangência da avaliação a ser realizada. Também é importante compreender que as diferentes perspectivas sobre a avaliação levarão a diferentes práticas avaliativas.

Nessa direção, os estudos dos fundamentos teóricos e práticos sobre a avaliação visam a contribuir para que estas se tornem mais refletidas e fundamentadas de tal forma que os resultados avaliativos possam ter credibilidade e utilidade.

2.1.1 Avaliação educacional no Brasil

A avaliação educacional no Brasil, segundo Vianna (2005, 2014a), começou a se desenvolver tardiamente. O autor destaca que, a partir da década de 1960,

⁴⁴ Para uma análise das abordagens de avaliação a partir da perspectiva histórica, ver Heraldo Vianna (1999, 2005, 2014a) e Guba e Lincoln (2011).

algumas experiências de avaliação começaram a ser realizadas, ainda que de forma incipiente. Tomando como referência fontes norte-americanas, ocorreu um esforço de proceder conforme aquelas orientações teórico-metodológicas. São destacadas por Vianna (2005, 2014a) algumas iniciativas de avaliação educacional que, no Brasil, em geral, estavam vinculadas aos órgãos governamentais (Ministério da Educação e Secretarias de Estado), enquanto, por exemplo, nos Estados Unidos, as Universidades assumiam a iniciativa de projetos de avaliação; ou como ocorre na Inglaterra, em que instituições privadas prestam serviço de pesquisa e avaliação.

Com a criação de um Programa de novos currículos em Física, Matemática, Química e Geociências nos anos 1960 e 1970, a extinta Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (FUNBEC) começou igualmente a avaliação de seus programas curriculares. Foi uma atividade pioneira, mas não teve continuidade em outras instituições. A Fundação Getúlio Vargas (FGV), na mesma década, iniciou programas de avaliação somativa no Rio de Janeiro, desenvolvendo um instrumento para avaliar a capacitação de crianças ao término do ensino de 1º Grau na rede oficial. Nos anos 1970 e 1980 ampliaram-se estudos de avaliação sobre o acesso ao Ensino Superior, relacionados aos aspectos psicométricos e instrumentos de medida, bem como a análise de dados socioeconômicos. Também na década de 1970 cresceu o interesse sobre a avaliação de programas com a difusão do modelo CIPP (contexto, input, processo e produto) de Stufflebean (*apud* VIANNA, 2014c) no contexto nacional.

Um programa que apresentou uma avaliação em caráter mais sistemático foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural (Edurural). Os aspectos institucionais das escolas foram avaliados pela Fundação Cearense de Pesquisa e a avaliação do rendimento escolar, a cargo da Fundação Carlos Chagas. Além da avaliação do programa, foram desenvolvidos “seis estudos de caso sobre a atuação dessas escolas nos limites das relações socioeconômico-culturais locais” (VIANNA, 2005, p. 161).

No final da década de 1980, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) iniciou um amplo programa de avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública em todo país. Na mesma década foi realizada uma avaliação sobre o desempenho escolar de alunos do 3º ano do 2º grau (Ensino Médio), por intermédio da então Secretaria de Ensino

de 2º grau, vinculada ao Ministério da Educação, com apoio científico da Fundação Carlos Chagas.

Na década de 1990, o INEP, por solicitação do MEC, iniciou a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As secretarias estaduais de educação assumiram os custos da implementação do sistema em função das dificuldades financeiras do Ministério da Educação. O SAEB sofreu significativas alterações na sua metodologia e procedimentos de amostragem em 1995, e teve a adesão voluntária de todas as secretarias de educação. Havia um interesse cada vez maior por informações sobre a qualidade do ensino, e a criação do SAEB contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, e “pode ser considerado um marco referencial da avaliação da educação básica no país” (PESTANA, 2006, p. 63), embora seja objeto de muitas críticas atualmente.

Outros sistemas de avaliação foram desenvolvidos por iniciativa dos governos dos estados de São Paulo, de Minas Gerais, Paraná e Pernambuco, tanto referentes à avaliação do rendimento dos estudantes dos Sistemas Estaduais de Ensino, como sobre impactos de programas específicos de alfabetização.

Nas últimas décadas intensificaram-se os programas de avaliação educacional, tanto no âmbito dos estados como em esfera nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Vianna (2005, p. 172) reitera que

[...] já há uma consciência da importância da avaliação e que a sua prática, apesar de inspirada em outros contextos, e partindo de modelos adaptados à nossa realidade, mas nem sempre de forma cientificamente rigorosa, está começando a criar uma cultura da avaliação e que já existe uma certa consciência do significado da avaliação na sociedade brasileira.

No entanto, ainda há muito a ser feito para que o desenvolvimento das práticas avaliativas, fundamentadas teórica e metodologicamente, acompanhem a implantação de programas e projetos educacionais.

2.1.2 Paradigmas epistemológicos que fundamentam as práticas de avaliação educacional

Um paradigma⁴⁵ relaciona-se a certa visão da realidade e de sua natureza. A adoção ou vinculação a determinado paradigma fundamenta uma investigação e seus critérios de legitimidade. Guba e Lincoln (2011, p. 91) apresentam uma definição de paradigma “como um sistema de crenças básico, um conjunto de suposições que estamos dispostos a fazer, que sirvam como critério para orientar nossas atividades”. Um paradigma não pode ser comprovado ou refutado, pois representa posturas que estamos dispostos a assumir e que orientam nossas ações.

A definição de um paradigma é sintetizada na resposta a três questões básicas: qual a forma e a natureza da realidade? (questão ontológica); como é que o sujeito que quer conhecer relaciona-se com o objeto a ser conhecido? (questão epistemológica); Como o sujeito procede para conhecer o objeto a ser conhecido? (questão metodológica).

A resposta a cada uma dessas questões está em íntima relação com a resposta das outras. Ou seja, se para a primeira pergunta, sobre a natureza da realidade, afirma-se que existe uma única realidade, passível de ser compreendida de forma imparcial e objetiva, a resposta a segunda questão, relação com o objeto, será de que aquele que quer conhecer deverá agir de forma neutra e objetiva para não interferir e não ser influenciado por essa realidade (racionalidade técnico-instrumental). Portanto, a forma de conhecer será pela utilização de instrumentos e procedimentos que possibilitem captar essa realidade de forma objetiva, principalmente por meio de ações de quantificação e mensuração. Este paradigma é geralmente denominado de positivista.

Noutra possibilidade, se a resposta à primeira questão (natureza da realidade) admite a existência de múltiplas realidades mutáveis e subjetivas, levará ao entendimento de que o investigador deverá considerar suas experiências, saberes e o contexto no qual se insere, em uma proximidade e envolvimento com o objeto investigado (relação com o objeto). Por esta razão, os procedimentos metodológicos se utilizam de uma lógica indutiva, partindo de instâncias particulares, preferindo a utilização de métodos qualitativos e técnicas como entrevistas,

⁴⁵ Paradigma, postura, abordagem e enfoque são termos utilizados, muitas vezes, como sinônimos pelos estudiosos de avaliação.

depoimentos, narrativas, histórias de vida, entre outras. Este paradigma é denominado fenomenológico-hermenêutico ou construtivista.

Em uma abordagem em que o homem é concebido como ser social e histórico, a realidade é compreendida como dinâmica e em construção (questão ontológica). Entende-se que o conjunto de condições materiais concretas é que determinam as características do objeto investigado. “O processo de conhecimento parte do real objetivo percebido por meio de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 98). Caracteriza-se como crítica e tem a pretensão de tornar explícitos os conflitos de interesse que marcam as relações sociais. Os procedimentos metodológicos, além do uso de técnicas como entrevistas, depoimentos e histórias de vida, desenvolvem-se por meio de pesquisa-ação e pesquisa participante. Este paradigma é denominado crítico-dialético.

Na mesma linha de pensamento, Rodrigues (1995, p. 94) afirma que,

No fundo tudo parece depender da concepção que se adopta a respeito da natureza humana e social, a que se associa um modo de conceber a relação e a interacção [sic] humana e social, de que se deduz um modo de investigar e conhecer, a que corresponde um determinado tipo de conhecimento e de processo de a ele aceder, que se repercute também numa determinada pedagogia.

Ao fazer esta consideração, o autor distingue três grandes posturas epistemológicas gerais de avaliação: a objetivista, a subjetivista e a crítico-dialética. Nas palavras de Rodrigues (1995, p. 96, grifos do autor), “*objectivista*, que leva a encarar a avaliação (e qualquer acção social) como *técnica*; a *subjectivista*, que leva a conceber a avaliação como *prática*; *dialéctica*, ou interacionista, que numa perspectiva crítica conduz a considerar a avaliação como *práxis*”.

Desta forma, Rodrigues (1995) relaciona o paradigma objetivista de avaliação com a epistemologia positivista. Caracteriza este paradigma como a busca de um conhecimento objetivo, visando à construção de instrumentos de avaliação que possam relacionar ações e resultados. O avaliador, nesse paradigma, tem um papel de observador em posição de distanciamento do objeto de avaliação, buscando atingir um ideal de neutralidade. Traz uma visão autoritária do significado da avaliação e uma posição hierarquicamente superior do avaliador sobre o avaliado. A avaliação educacional é concebida como controle e o papel da educação é a definição de modelos. O papel do aluno/avaliado, nesse paradigma, é de

passividade, e o papel do professor/avaliador é de executor/consumidor/transmissor. O paradigma objetivista de avaliação, embora criticado, ainda é muito presente no atual contexto educacional.

O paradigma subjetivista de avaliação, segundo Rodrigues (1995), é aquele que teve a influência da epistemologia fenomenológica e destaca a visão subjetiva da construção do conhecimento, na qual o avaliador precisa assumir uma posição de participação para compreender a situação e as características do desenvolvimento individual. A finalidade da avaliação é informar a deliberação, considerando que o papel da educação é o desenvolvimento pessoal em uma perspectiva de autoaprendizagem, na qual o professor/avaliador é o facilitador. Envolve relações mais democráticas e reforça a participação dos indivíduos; no entanto, desconsideram o contexto social e político nos quais diferentes valores e interesses se manifestam. Desta forma,

[...] trouxe como consequência um preconceito descabido e dogmático contra a quantidade em pesquisa, por considerá-la necessariamente comprometida com o positivismo e, portanto, reacionária. Esse radicalismo pode contribuir para a falta de uma sistematização em relação aos dados e delineamento da pesquisa, o que compromete a qualidade (FRANCO, 1990, p. 65).

Para Rodrigues (1995), o paradigma crítico de avaliação fundamenta-se na epistemologia da teoria crítica. Esta perspectiva considera a ação social e, nesse contexto, os interesses, valores, comportamentos e relações de dominação e submissão. A esse paradigma corresponde uma pedagogia reflexiva e crítica, e uma intervenção de caráter solidário e não excludente. A concepção de avaliação afasta-se do significado de controle e medida para aproximar-se de um significado de co-avaliação, ou seja, avaliação em conjunto, envolvendo a comunidade, os pares. O papel da educação está direcionado à problematização das situações de conhecimento, sempre em articulação com o contexto e a ação social, em uma perspectiva dialética da relação teoria e prática.

Guba e Lincoln (2011) estabelecem a distinção entre o que denominam paradigma convencional ou positivista, e o paradigma construtivista ou também denominado naturalista, hermenêutico ou interpretativo.

Ao descrever o paradigma convencional/positivista, destacam que ele se fundamenta em uma ontologia realista, apoiada na crença de que existe uma realidade concreta e externa ao sujeito. Existe uma única realidade, regida por leis

invariáveis e independentemente do interesse do observador. Considerando essas leis é que a ciência se constrói, podendo prever e provar como a natureza funciona. Portanto, do ponto de vista epistemológico, é apropriado que o investigador mantenha certo distanciamento do objeto investigado, com a intenção de preservar a objetividade, pois a subjetividade impediria de ver a realidade *como ela é*. Na mesma linha de pensamento há uma forte dependência em relação à mensuração quantitativa formal. O rigor científico está relacionado à rigidez dos dados que são fornecidos, pressupondo que dados quantificáveis são concretos e, para tanto, se desenvolve utilizando predominantemente conhecimentos matemáticos e estatísticos na análise dos dados coletados.

A metodologia desencadeada favorece o controle e a generalização. Guba e Lincoln (2011, p. 45) alertam: “Qualquer coisa que esteja sob avaliação e tenha respaldo da avaliação positivista (científica) é pregada como a coisa certa a fazer”. Por esta razão, de certa forma, torna-se um obstáculo a formas alternativas de pensar sobre o objeto avaliado. Outro aspecto a considerar é que, ao aderir a esse paradigma, considerando a ciência presumivelmente isenta de valores, “libera o avaliador de qualquer responsabilidade moral por suas ações” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 46), afinal está apenas apresentando os fatos.

No contraponto ao paradigma convencional/positivista está a ontologia relativista do paradigma construtivista. Neste paradigma afirma-se a existência de múltiplas realidades socialmente construídas, concebidas pelos sujeitos ao tentar dar sentido às suas experiências, as quais são sempre interativas. Nesse sentido, a verdade “é definida simplesmente como a construção mais fundamentada e esclarecida sobre a qual haja consenso entre os indivíduos mais competentes [...] para conceber tal construção” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 99). Assim, neste paradigma defende-se que é impossível separar o pesquisador do objeto investigado, pois é justamente essa interação que propicia os dados que surgirão da investigação. Neste caso, a postura construtivista elimina a distinção ontologia-epistemologia. A subjetividade do investigador, seus valores e crenças sempre estarão presentes no processo de investigação, influenciando suas decisões. Nessa linha, a metodologia hermenêutica é priorizada. “O critério pragmático básico dessa metodologia é que ela gere uma *compreensão* cada vez melhor, isto é, *atribua sentido* à interação na qual normalmente existe um envolvimento recíproco entre as partes” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 102, grifos dos autores).

Ao analisar esses dois paradigmas, Guba e Lincoln (2011) evidenciam as limitações do paradigma convencional/positivista para a análise e investigação dos processos avaliativos educacionais, e defendem a metodologia de investigação construtivista.

É possível afirmar, então, que o paradigma convencional/positivista, na definição de Guba e Lincoln (2011); ou objetivista na expressão de Rodrigues (1995), se torna incompatível com concepções de educação e avaliação em uma perspectiva crítica, pois estas têm seus pressupostos na teoria crítica.

A influência dos pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos do pensamento positivista na teoria e na prática da avaliação, especialmente na década de 1970, é destacada por Saul (2006). Também afirma a existência de uma concepção tecnicista de avaliação, voltada a comprovar em que grau determinados objetivos foram atingidos. Assim, passa a ter como função única o apoio ao planejamento, tornando-se uma atividade de caráter burocrático.

Na tentativa de superação deste paradigma positivista de avaliação, Saul (2006) propõe a criação de um novo paradigma de avaliação, ao qual denominou de avaliação emancipatória, quando desenvolveu sua tese de doutoramento sobre avaliação de Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP.

Os pressupostos teórico-metodológicos desse paradigma inspiram-se em três vertentes: avaliação democrática, crítica institucional e criação coletiva.

Segundo Saul (2006, p. 98), avaliação democrática foi descrita em seus principais aspectos por Barry MacDonald (1977 *apud* SAUL, 2006), e tinha como conceito fundamental o direito à informação. A crítica institucional e criação coletiva concretiza-se por três momentos ou fases: expressão e descrição da realidade; crítica do material expresso; criação coletiva. A pesquisa participante tem seis princípios metodológicos: a) autenticidade e compromisso - demonstração de compromisso com a causa e fornecer contribuição pontual na área de especialidade; b) antidogmatismo - não aplicar rigidamente ideias preestabelecidas ou princípios ideológicos; c) restituição sistemática - dar o retorno da informação aos grupos envolvidos; d) feedback aos intelectuais orgânicos - discussão entre os colaboradores, gerando uma articulação teórica; e) ritmo e equilíbrio de ação-reflexão - os conhecimentos recebidos são processados e restituídos às bases ordenadamente e são analisadas as consequências dessa restituição em um movimento contínuo; f) ciência modesta e técnicas dialogais - humildade para

aprender sem hierarquia entre pesquisador e pesquisados: todos são participantes do esforço de pesquisa.

O paradigma de avaliação emancipatória “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais” (SAUL, 2006, p. 105). São dois os objetivos básicos desta abordagem: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de tornar autodeterminantes. O primeiro objetivo aponta para o compromisso com o futuro, com a realidade que pretende transformar a partir do autoconhecimento crítico do real, busca tornar claras as alternativas para essa revisão do real. O segundo objetivo considera que este processo permite, pela consciência crítica, direcionar as ações no contexto em que se situam os integrantes do Programa.

Neste paradigma, o papel do avaliador é de um coordenador/orientador. Tem como principal função promover situações visando a favorecer o diálogo, à discussão, à busca e à análise crítica sobre o funcionamento de um Programa. Saul (2006, p. 107) conclui:

[...] é possível afirmar que o paradigma da avaliação emancipatória mostra-se especialmente adequado na avaliação de programas e políticas quando se tem uma perspectiva crítico-transformadora da realidade e se deseja, como processo avaliativo, uma prática democrática.

São discutidos por Afonso (2007, p. 9) os diferentes enfoques com que a avaliação pode ser tratada, considerando-a “um objeto aberto a diferentes abordagens, sejam elas mais circunscritas a fronteiras específicas ou, então, mais articuladas ou interdisciplinares”.

As diferentes abordagens da avaliação são organizadas por Fernandes (2010) em dois grandes grupos:

a) Abordagens inspiradas nos pressupostos de racionalidades mais técnicas (empírico-racionalistas), nas quais:

- procura-se a verdade, avaliação objetiva, posição neutra e distanciada do avaliador;
- utiliza-se de metodologias essencialmente quantitativas;
- existe pouca ou nenhuma participação dos interessados ou afetados pelo processo de avaliação.

São exemplos de avaliação nesta abordagem, de acordo com Fernandes (2010): avaliação por objetivos (Tyler, nos anos 1930); avaliação baseada em estudos experimentais (Cronbach; Snow, 1969); avaliação baseada no valor acrescentado (Sanders; Horn, 1994);

b) Abordagens inspiradas em racionalidades mais interpretativas (críticas ou sociocríticas), nas quais:

- evidencia-se a avaliação subjetiva – avaliadores influenciam e são influenciados pelas circunstâncias;
- utiliza-se de metodologias principalmente de natureza qualitativas;
- há o envolvimento ativo das pessoas no processo de avaliação;
- apresenta-se o compromisso com agendas sociais e políticas voltadas ao igual acesso a oportunidades nos domínios da educação, saúde e serviços sociais;

São exemplos de avaliação nesta abordagem, também conforme Fernandes (2010): avaliação democrática e deliberativa (House; Howe, 2003); avaliação receptiva (avaliação centrada nos clientes, avaliação responsiva ou avaliação respondente, 2003) de Stake; avaliação construtivista (Guba; Lincoln, 1989); avaliação focada nos utilizadores e na utilização (Patton, 2003).

Entre esses dois grandes grupos, Fernandes (2010) considera que estariam, ainda, uma diversidade de abordagens, tais como: a avaliação orientada para os consumidores (Scriven, 2000); a avaliação orientada para prestação e contas e para a decisão (CIPP de Stufflebeam, 2003); a avaliação baseada em estudos de caso (Stake, 1995; Yin, 1994).

Vários autores têm se dedicado a discutir o conceito e as práticas avaliativas na área educacional, embora com divergências de classificação e concepção. Porém, todos são unânimes em afirmar a importância da avaliação, tanto para o processo de aprendizagem quanto para a melhor compreensão e definição de políticas e programas educacionais, bem como para direcionar ações dos gestores e demais envolvidos com esses processos educativos. Nas palavras de Dias Sobrinho (2003, p. 92), a avaliação produz efeitos, portanto, “jamais é neutra ou inócua”, ela está sempre impregnada de valores e concepções.

Os paradigmas de avaliação educacional têm reflexo nos processos avaliativos, seja da aprendizagem, da escola, de uma política ou de um programa.

Considerando o exposto e tendo em vista a avaliação de um programa educacional, o PIBID, a presente pesquisa fundamenta-se no paradigma crítico de avaliação.

2.2 PERSPECTIVAS ATUAIS DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

No âmbito de uma política pública podem existir vários programas e projetos. É possível desenvolver um estudo visando à avaliação da política (mais ampla), ou à avaliação de determinados programas ou projetos. O avaliador precisa identificar o recorte: a política ou um determinado programa no interior de uma política, ou um determinado projeto no interior de um programa.

Os programas não são propostos de forma isolada: em geral, compõem um conjunto de ações de uma determinada política, relacionada a determinado setor. Para Cano (2006, p. 9) “um programa social é uma intervenção sistemática planejada com o objetivo de atingir uma mudança na realidade social”.

A relação entre políticas e programas é esclarecida pela afirmação de Januzzi (2014, p. 35):

Política pública é definida nos manuais clássicos como o conjunto de decisões tomadas pelas instituições de Estado visando à solução de um problema ou ao redirecionamento de uma tendência, com a intenção de orientar sua evolução para um fim estabelecido desejável. Programa é um dos instrumentos de operacionalização da política e, especificamente, trata-se de um conjunto sistêmico de ações programadas e articuladas entre si, com objetivo de atender uma demanda pública específica, encampada na agenda de prioridades de políticas públicas do Estado ou governo.

Na mesma direção, Cohen e Franco (1993) consideram que as políticas setoriais, na impossibilidade de enfrentamento, ao mesmo tempo, de todas as áreas problemáticas, “selecionam problemas estabelecendo áreas de concentração para cuja atenção se elaboram programas que, por sua vez, derivam em projetos” (COHEN; FRANCO, 1993, p. 85).

Nesse sentido, Fernandes (2011) também destaca a importância de esclarecer o significado das designações que usamos, tais como: programas, projetos e avaliação de programas.

Fernandes (2011) explica que Michael Scriven (1991), em sua obra *Evaluation thesaurus*⁴⁶, já se referia aos conceitos de avaliação de programas.

⁴⁶ Significados da avaliação.

Muitos conceitos já haviam se consolidado na área de avaliação educacional: avaliação formativa e somativa, métodos experimentais e quase-experimentais de avaliação, avaliações de processo e de produto, avaliações de natureza emancipatória, participativa e responsiva, meta-avaliação, entre outros. No entanto, segundo Fernandes (2011) ainda há muito a ser feito para que a avaliação de programas venha a ser apoiada em uma teoria sólida e consistente.

Tomando por base a definição apresentada pela *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*⁴⁷ (JCSEE, 1994), Fernandes (2011) faz a distinção entre programas e projetos. Um programa é constituído por uma variedade de atividades educacionais, as quais têm caráter contínuo. Os projetos, por sua vez, têm um horizonte temporal mais limitado que o programa. Os programas caracterizam-se por sua ligação e institucionalização na administração do Estado, e os projetos têm estruturas menos formais e temporárias.

Um programa pode conter certo número de projetos, por meio dos quais se busca atingir os objetivos do mesmo. Assim, para a avaliação de um programa se faz necessário analisar o conjunto de projetos que o compõem, visando a determinar o valor de suas atividades. Porém, pode ser realizada a avaliação de um projeto dentre os que integram certo programa. O conjunto de programas compõem um plano. Conforme Cohen e Franco (1993, p. 86),

Um plano é a soma dos programas que procuram objetivos comuns, ordena os objetivos gerais e os desagrega em objetivos específicos, que constituirão por sua vez os objetivos gerais dos programas. Ele determina o modelo de alocação de recursos resultante da decisão política e dispõe as ações programáticas em uma seqüência [*sic*] temporal de acordo com a racionalidade técnica das mesmas e as prioridades de atendimento [...]. O plano inclui a estratégia, isto é, os meios estruturais e administrativos, assim como as formas de negociação, coordenação e direção.

De acordo com a definição de Barreto e Pinto (2001, p.104), os programas “constituem um elenco de ações ordenadas com propósitos definidos e mais claramente delimitados dentro de uma determinada política”. As mesmas autoras apontam a dificuldade de avaliação de programas educacionais, e que os mesmos não costumam ser avaliados, ou a avaliação é realizada por solicitação do poder público ou por meio de estudos acadêmicos, não havendo uma tradição consolidada nessa área, no Brasil.

Em outra definição sobre avaliação de programas, considera-se que

⁴⁷ Comissão Conjunta de Normas para Avaliação Educacional.

A avaliação de programas consiste num processo deliberado e sistemático de análise dos procedimentos e/ou dos produtos de uma determinada medida de política ou programa que, por sua vez, se compara com um conjunto de normas mais ou menos explícitas, como forma de contribuir para melhorar esse mesmo programa ou a política que lhe está subjacente (FERNANDES, 2011, p. 189).

Na acepção do autor supracitado, está presente uma lógica de avaliação como processo destinado a formular juízo de valor de certo programa. Ele propõe quatro etapas para o desenvolvimento da avaliação de programas:

1. Definir critérios que indiquem as dimensões a ter em conta na avaliação de um dado programa.
2. Determinar normas (*standards*) a partir das quais se pode determinar o desempenho do programa.
3. Determinar o nível de desempenho do programa através da medida que resulta da sua comparação com as normas definidas.
4. Determinar o valor e o mérito do programa a partir da síntese e integração das evidências recolhidas (FERNANDES, 2011, p. 189).

Essa lógica de avaliação aplica-se a praticamente todas as áreas da avaliação educacional. No entanto, a prática da avaliação pode variar considerando contextos distintos, perfil dos avaliadores e o sistema de valores que orienta os critérios e normas da avaliação.

Não é adequado, portanto, desenvolver a avaliação de um programa sem explicitar o quadro de valores e orientações que nortearam as suas ações. Somente assim todos os interessados poderão se apropriar do real significado das conclusões apresentadas. Para a definição dos critérios de avaliação de um programa, é imprescindível considerar:

a) os objetivos do programa; b) as necessidades dos principais destinatários do programa; c) os objetivos da medida política a que o programa possa estar associado; e d) as preferências daqueles que, de algum modo, possam ser afetados pela avaliação e/ou que tenham interesse nos resultados, os chamados *stakeholders*. (FERNANDES, 2011, p.190).

São vários os propósitos aos quais pode estar relacionada uma avaliação de programas. Fernandes (2009b, p. 41) elenca os seguintes:

a) apoiar a tomada de decisões; b) servir a prestação pública de contas; c) melhorar as práticas e procedimentos de um dado programa educativo; d) compreender problemas de natureza social no âmbito de um dado projecto, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; e e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social.

Para Draibe (2001, p. 17), as avaliações de políticas e programas podem responder a distintos objetivos, por exemplo: objetivos de conhecimento em que

“pesquisa-se dado programa para conhecer a relação entre condições, meios, resultados e impactos da intervenção”. Respondem, também, a objetivos de verificação de eficácia, de eficiência e de *accountability*⁴⁸ de ações ou, enfim, prestar contas à sociedade do uso dos recursos. Os dois grupos de objetivos frequentemente aparecem de forma combinada, predominando um ou outro, de acordo com as decisões do avaliador.

Outros objetivos da avaliação de políticas e programas são considerados por Rua (2010), em uma perspectiva mais ampla, além de *accountability* e tomada de decisões, enfatizando, também, o aprendizado organizacional e a democratização.

A avaliação de políticas públicas, programas e projetos governamentais tem finalidades bastante precisas: (1) *accountability*, significando estabelecer elementos para julgar e aprovar decisões, ações e seus resultados. (2) desenvolver e melhorar estratégias de intervenção na realidade, ou seja, a avaliação tem que ser capaz de propor algo a respeito da política que está sendo avaliada. (3) proporcionar aos gestores de políticas, programas e projetos empoderamento, promoção social e desenvolvimento institucional, significando que a avaliação deve ser capaz de abrir espaço para a democratização da atividade pública, para a incorporação de grupos sociais excluídos e para o aprendizado institucional e fortalecimento das instituições envolvidas (RUA, 2010, p. 3).

Cousins e Earl (1992), na proposição da avaliação participativa, enfatizam a aprendizagem organizacional como importante fator. “A aprendizagem organizacional é uma orientação teórica que parece particularmente bem adaptado ao discurso sobre a participação na avaliação [...]”⁴⁹ (COUSINS; EARL, 1992, p.400-401). Parte-se da premissa de que o conhecimento é construído socialmente. Assim, o autor afirma que:

[...] a aprendizagem organizacional ocorre quando as ações dentro da organização são melhoradas através de uma melhor compreensão. [...] A aprendizagem organizacional é distinta de adaptação e de mudança irrefletida. Ela ocorre quando sistemas cognitivos e memórias são

⁴⁸ O termo *accountability* não tem uma tradução direta para o português. Nos domínios da política e da administração é geralmente traduzido como “responsabilização”. O termo relaciona-se, também, à obrigação de prestação de contas por parte de um órgão ou instituição aos seus órgãos de controle ou a seus representados. Para aprofundamento sobre o significado do termo, ver: PINHO, J.A.G. de; SACRAMENTO, A.R.S. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.43, n.6, p.1343-1368, nov./dez. 2009. Ver também: AFONSO, A.J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, M.T.; AFONSO, A. J. (Orgs.) **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010 b.

⁴⁹ “*Organizational learning is a theoretical orientation that seems particularly well suited to discourse about participation in evaluation*” (COUSINS; EARL, 1992, p. 400-401).

desenvolvidos e compartilhados por membros da organização⁵⁰ (COUSINS; EARL, 1992, p. 401).

Os objetivos da avaliação também podem variar em função do momento em que ela é realizada. Draibe (2001) apresenta a distinção entre avaliações *ex ante* e *ex post*. A primeira é realizada antes do início do Programa, e tem caráter de diagnóstico. A segunda pode ser feita ao mesmo tempo ou após a realização do programa. Quanto à natureza, distingue avaliações de processo e avaliações de resultados. A avaliação de processo pretende identificar os fatores que possam facilitar ou impedir que o programa atinja os resultados desejados. “É realizado durante a implementação e, portanto, afeta a organização e as operações. Procura detectar as dificuldades que ocorrem na programação, administração, controle, etc., para serem corrigidas oportunamente [...]” (COHEN; FRANCO, 1993, p. 109). Já a avaliação de resultados visa a verificar se os objetivos do programa foram atingidos e com qual qualidade.

Relativamente à avaliação de resultados de um programa, é possível identificar, também, seus impactos e efeitos. Pode-se afirmar que os resultados referem-se àquilo que se propôs em suas metas e objetivos. Impactos estão relacionados às mudanças provocadas pelo programa na realidade observada. Efeitos são os impactos que afetam o meio social e institucional onde se desenvolveu o programa. A grande dificuldade é como identificar o que é efetivamente produto do programa e não de outros aspectos.

Para comparar uma situação antes-depois, é preciso ter dados e indicadores da situação anterior para compará-la com indicadores de resultados após o programa. Outra possibilidade é a comparação entre participantes e não participantes de um programa. Neste caso, o segundo grupo funcionaria como um grupo de controle. Estas possibilidades enquadram-se em procedimentos fundamentados em estudos experimentais. Outra possibilidade seria a realização de avaliações não experimentais: neste caso, não há a pretensão de comparação; no entanto, a confiabilidade do estudo dependerá da forma de seleção dos indivíduos e das definições metodológicas.

⁵⁰“Organizational learning occurs when actions within the organization are improved through better understanding. [...] Organizational learning is distinct from adaptation and from unreflective change. It occurs when cognitive systems and memories are developed and shared by members of the organization” (COUSINS; EARL, 1992, p. 401).

A avaliação dos efeitos de um programa está relacionada a alterações “provocadas pelo programa e que, mais do que o próprio grupo-alvo focalizado, afetam as instituições ou organizações participantes, os agentes que implementam o programa ou o meio social em que este se realiza” (DRAIBE, 2001, p. 25).

Ao discutir o conceito de avaliação de impactos, Bauer (2010) demonstra que há indefinições na literatura sobre a diferenciação entre avaliação de resultados e de impactos. Para a autora:

A avaliação de um programa social pode envolver diversas etapas: **análise da proposta** (examina se o programa é importante e relevante para o objetivo pré-definido e se o desenho está adequado, projeta possíveis resultados, etc.), **da implementação** (avalia se o projeto está sendo conduzido conforme o planejado), **dos resultados** (analisa se o programa implementado atingiu os objetivos previamente definidos) e **dos impactos**, entendidos aqui como resultados e efeitos da intervenção a longo termo e que se mantêm mesmo após o término da intervenção. Contudo, na vasta literatura existente sobre avaliação de programas, nem sempre essas são as etapas mencionadas e, tampouco, os conceitos utilizados por diversos autores se equivalem sendo que, muitas vezes, a ideia de impacto está incorporada na avaliação de resultados, e os termos utilizados como sinônimos (BAUER, 2010, p.233-234, grifos da autora).

Para a avaliação de impactos seria necessário considerar a situação inicial antes da intervenção, e estabelecer critérios que demonstrem que estes resultados de longo prazo são decorrentes exclusivamente do programa em avaliação.

Relativamente à avaliação de processos, Draibe (2001, p. 26) destaca que

As políticas ou os programas têm vida. Nascer, crescem, transformam-se, reformam-se. Eventualmente estagnam, às vezes morrem. Percorrem, então, um ciclo vital, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles, de envelhecimento ou decrepitude. É este ciclo (ou alguns de seus momentos) que constitui o objeto das avaliações de processos.

A mesma autora delineia um modelo analítico de avaliação de processos considerando o ciclo de vida dos programas. Nesse contexto, considera importantes os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade. A eficácia é a relação entre as metas propostas e as metas alcançadas. Considera os processos e sistemas de implementação e os resultados obtidos. Assim, “(...) será mais eficaz – atingirá seus resultados em menor tempo, menor custo e com mais alta qualidade - aquele programa que se apoiar em processos e sistemas adequados de implementação” (DRAIBE, 2001, p. 35).

Segundo Draibe (2001, p. 35), “a avaliação de eficácia é, por natureza, uma avaliação de processo. [...] Quais são ou foram, na implementação, os fatores de

ordem material e, sobretudo, institucional que operaram como condicionantes positivos ou negativos do desempenho dos programas?”.

Já a eficiência está relacionada à execução do programa dentro do prazo e com os recursos estabelecidos. Arretche (2001) afirma que a avaliação da eficiência tem, também, um objetivo democrático, ao considerar que se dispõe de recursos públicos na implementação de determinadas políticas, e estes recursos não devem ser desperdiçados. Para Cotta (1998, p. 112), “o conceito de eficiência diz respeito à relação entre os resultados e os custos envolvidos na execução de um projeto ou programa”. Em muitos casos, para a avaliação da eficiência, utiliza-se a análise custo-benefício, em especial quando é possível traduzir resultados e custos de forma monetária, o que, em geral, é bastante difícil nos programas e projetos da área social.

E a efetividade “refere-se à relação entre objetivos e metas, de um lado, e impactos e efeitos, de outro” (DRAIBE, 2001, p. 36). O conceito de efetividade está centrado nas mudanças atingidas pelo programa. Segundo a autora, os efeitos podem ser agrupados em duas dimensões. A efetividade social é a capacidade de o Programa em influenciar o capital social do meio em que se realiza, (níveis de adesão e de satisfação dos agentes implementadores e da população-alvo), e a efetividade institucional refere-se às mudanças que o programa provoca nas instituições e organizações, sua capacidade de aprendizagem institucional.

Um aspecto importante a considerar sobre a avaliação da efetividade de um programa refere-se às dificuldades metodológicas de demonstrar que determinados resultados são decorrentes do que foi ofertado pelo programa, pois, em geral, são muitas variáveis intervenientes.

Ao serem concebidos os programas, Arretche (2001) destaca que se estabelecem objetivos e metas, os quais, no processo de implantação, em alguns casos, distanciam-se do que inicialmente foi proposto. Isso ocorre porque são contextos institucionais, tomadas de decisões distintas que, em última análise, modificam os próprios programas. Assim, se faz necessário o estudo do programa em uma perspectiva de processo, e não somente de resultados.

Ao apresentar estudo sobre a implementação de políticas educacionais, Passone (2013, p. 596) destaca a necessidade de “ampliar a compreensão sobre a dimensão micropolítica (implementação) com relação à dimensão macropolítica (elaboração)”. O autor apresenta uma revisão crítica sobre os estudos de

implementação de políticas educacionais. Basicamente, reflete sobre os modelos chamados *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima). O modelo *top-down* considera o processo de formulação e tomada de decisão pela autoridade como primeiro momento e, na sequência, a implementação, de acordo com o que determina a política. Nessa perspectiva, a não execução fiel à política estabelecida é vista como *déficit de implementação*, lacunas do processo de efetivação da política. As críticas a este modelo levaram a estabelecer uma nova compreensão sobre a implementação das políticas.

Uma análise mais detalhada do processo mostrou a importância do contexto institucional das relações entre os distintos atores locais com o conteúdo das políticas, das dinâmicas destes processos, etc., conforme propuseram os defensores do modelo de baixo para cima (*bottom-up*) (PASSONE, 2013, p. 600).

Os programas resultam da combinação de decisões em diferentes instâncias envolvendo muitos atores. Os implementadores de um programa realizarão as ações tendo por base suas referências de conhecimento e de experiência e, em geral, têm certo grau de autonomia na implementação do programa.

Com a avaliação do PIBID, objeto de estudo desta tese, não é diferente. Embora existam normas gerais do Programa, cada IES formula o seu projeto institucional e, portanto, as IES implementadoras têm a possibilidade de definir a perspectiva teórica, os objetivos específicos de seu projeto, articulado aos subprojetos de cada área, os quais também assumem propósitos específicos, ainda que tendo, como referência, o projeto institucional. Assim, pode-se afirmar que os implementadores do PIBID atuam conforme as experiências e referências advindas dos grupos envolvidos.

O PIBID está no âmbito de uma política nacional de formação de professores, ou seja, delineia-se como um Programa voltado à formação inicial de professores, pois a política, como um todo, envolve a formação inicial e continuada, contendo inúmeros programas, como a UAB, os mestrados profissionais, os pactos Alfabetização e Ensino Médio, programas voltados às licenciaturas, Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), Prodocência, Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), entre outros.

Assim, a implementação de um programa não é apenas uma fase após a formulação política, e “para obter adesão e ‘obediência’ aos objetivos e ao desenho do programa, a autoridade central deve ser capaz de desenvolver uma bem-

sucedida estratégia de incentivos” (ARRETCHE, 2001, p. 49). No caso do PIBID, como já mencionado no primeiro capítulo, esses incentivos traduzem-se nas bolsas para o conjunto de envolvidos com o Programa, criando, assim, uma teia de relações entre o órgão central – CAPES – as IES – coordenadores institucionais, de gestão e de área, as escolas – professores supervisores e os bolsistas de ID. Além disso, possibilita recursos de custeio para o desenvolvimento das ações.

O aspecto distintivo do PIBID está diretamente relacionado a esses dois fatores: a autonomia das IES na implementação e os incentivos vinculados ao Programa. Outro fator a ser considerado pode ser a escassez de recursos tradicionalmente destinados às licenciaturas, tanto por órgãos federais como no interior das próprias IES. Com isso, o PIBID apresenta-se como relevante para as IES, seus docentes e acadêmicos. É importante reafirmar que as características do PIBID permitem que a IES delineie sua proposta de formação de acordo com conceitos e teorias que dão suporte às suas ações. Além disso, o incentivo das bolsas para os participantes e demais recursos favorecem a realização de estudos, pesquisas e participação em eventos, dando maior visibilidade aos cursos de licenciatura no interior da instituição.

Todo programa tem objetivos e um desenho de implementação, que se expressam em uma legislação geral e em uma regulamentação específica. E a implementação de um programa supõe necessariamente a *relação* de uma autoridade central com agentes implementadores (ARRETCHE, 2001, p. 52).

Por isso mesmo, é fundamental ao avaliador questionar se os agentes implementadores de fato conhecem o Programa, se há a aceitação dos objetivos do Programa pelos implementadores, e quais as condições institucionais de implementação do referido Programa (ARRETCHE, 2001).

2.2.1 Metodologia de Avaliação de Programas

Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 25, grifos dos autores) destacam que *“a avaliação como um processo sistemático de análise de atividade(s), fato(s) ou coisa(s) que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”*. Para o desenvolvimento dessa concepção de avaliação, é necessária a clara definição do objeto de avaliação com suas características e particularidades.

Considerando que “política pública é ação intencional do Estado junto à sociedade”, [...] o objetivo da avaliação de política pública é conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação”. (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p. 44-45). Nessa direção, os autores afirmam que “a compreensão da avaliação como estratégia de solução de problemas e aperfeiçoamento das ações é elemento comum entre avaliação educacional e avaliação de políticas e de instituições” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p.19).

Ao delinear sua metodologia de avaliação em políticas públicas, Belloni, Magalhães e Sousa (2001) destacam a multiplicidade da avaliação e os tipos principais, em função da concepção adotada. São eles: avaliação como comparação entre uma situação dada e o modelo ou perspectiva definido previamente; avaliação como comparação entre o proposto e o realizado, ou seja, comprovação de ter atingido objetivos e metas; avaliação como processo metódico de aferição de eficiência e eficácia; avaliação como instrumento de identificação de acertos e dificuldades com vistas ao aperfeiçoamento.

Destacando aspectos mais específicos da prática de avaliação de programas, Fernandes (2009b) apresenta como imprescindível a planificação da avaliação. O autor apresenta os principais aspectos desse processo por meio de um esquema apresentado na figura 10, que pode ser visualizada na página seguinte.

Este esquema de planificação deve considerar quatro critérios da qualidade da avaliação: rigor; utilidade; exequibilidade e adequação ética⁵¹.

O rigor está relacionado ao conjunto de documentos, análise do contexto e das fontes de informação, procedimentos e propósitos da avaliação, de forma a produzir uma informação válida sobre o mérito e valor do Programa.

A utilidade diz respeito ao fato de que a avaliação tenha alguma repercussão ou impacto sobre o Programa avaliado.

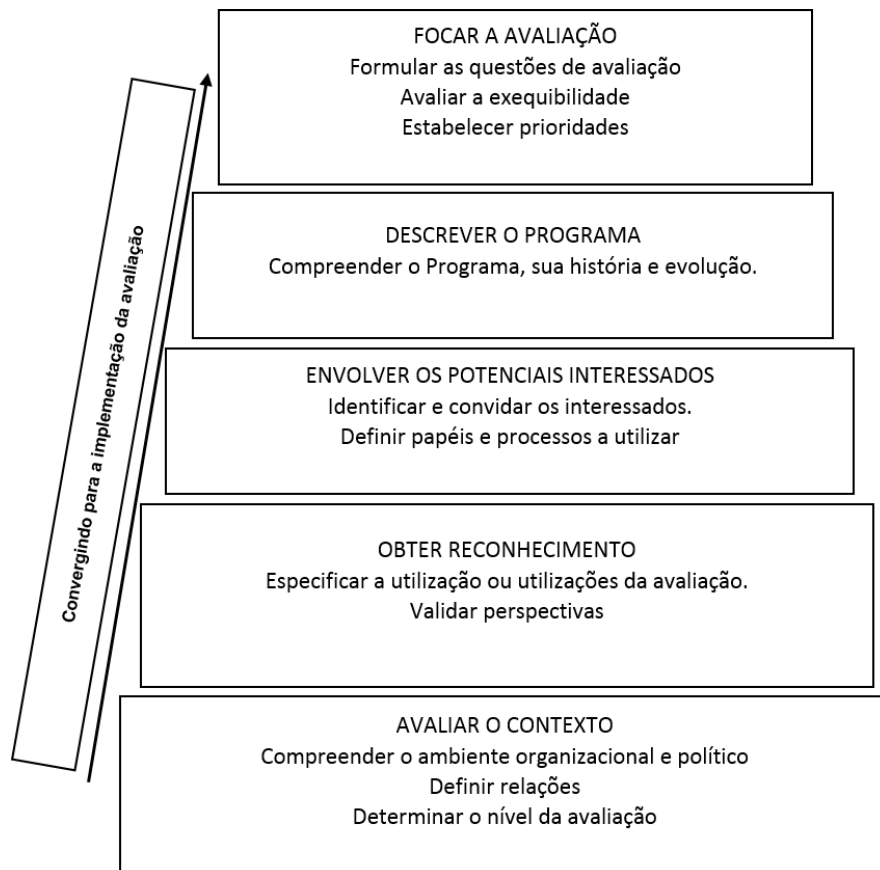
A exequibilidade concerne às possibilidades de execução da avaliação, considerando recursos, pessoas e tempo.

E por fim, a adequação ética deverá orientar todo o processo de avaliação, considerando o respeito dos indivíduos e das interações sociais, a tomada de

⁵¹ O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE, 1994) ,conforme explica Ristoff (2000), estabelece esses quatro atributos básicos de boas avaliações de programas, projetos e materiais educacionais: utilidade, viabilidade (exequibilidade), propriedade (adequação ética) e exatidão (rigor).

decisão identificando conflitos de interesses, buscando desenvolver uma avaliação justa e completa, não esquecendo de obter os devidos consentimentos formais para uso das informações e divulgação dos resultados.

Figura 10 - Aspectos a considerar na planificação de Programas e projetos



Fonte: Fernandes (2009b, p. 43).

O processo avaliativo junto aos egressos do PIBID desenvolveu-se de forma aproximada à planificação estabelecida por Fernandes (2009b), conforme a figura 10. Avaliando o contexto institucional da UEPG, validando a perspectiva de avaliação (com os participantes/egressos), envolvendo os potenciais interessados (stakeholders), descrevendo o programa na UEPG, focalizando a avaliação e formulando as questões aos egressos por meio de questionários e entrevistas.

2.2.2 Teoria e avaliação de programas educacionais

De acordo com a atenção dada à teoria, é possível estabelecer vários grupos de avaliação. Segundo Cano (2006), em um extremo estão aquelas que

ignoram qualquer teoria; neste caso, buscam saber se a intervenção funciona ou não, sem a preocupação com as justificativas de tal resultado. Os processos *caixa preta* são analisados por seus efeitos. Chen (1990) e Chen e Rossi (1992), citados por Cano (2006, p. 98), defendem a “avaliação dirigida pela teoria”, na qual a avaliação “[...] começa pela descrição dos mecanismos pelos quais o programa deve funcionar e dos pressupostos necessários para esse funcionamento”. Uma vez identificado o modelo teórico que fundamenta o Programa é que se decide como e que dados coletar.

Ainda sobre o uso da teoria na avaliação de programas, Cano (2006) cita a posição de Lipsey, que considera relevante o uso da teoria com uma função metodológica para determinar como são alcançados os efeitos de um Programa, examinando seu funcionamento a partir das teorias das ciências sociais.

A proposição de Scriven, citado por Cano (2006), é de utilizar o mínimo de teoria que a prática precise. Em certos casos, entende que o enfoque da *caixa preta* é suficiente; em outros, é necessário analisar a lógica do Programa, vinculando insumos (inputs) aos resultados (outputs). Em outras circunstâncias, é necessário conhecer detalhadamente a teoria subjacente aos resultados e efeitos obtidos com a intervenção.

Partindo de diferentes critérios, existem inúmeras classificações das avaliações. Cano (2006) estabelece uma classificação segundo os objetivos da avaliação, partindo do que denomina de *modelo mínimo*, no qual se procura averiguar se e em que grau o programa atingiu os efeitos desejados. São componentes desse modelo mínimo a avaliação de processos e a avaliação de impactos. Algumas avaliações podem ter como objetivo específico a avaliação custo-benefício, ou a avaliação custo-efetividade. Na área educacional, o modelo mínimo é representado pelo trabalho de Ralf Tyler sobre avaliação baseada em objetivos.

Cada um dos demais modelos apresentados, posteriormente são considerados pelo autor como extensões do modelo mínimo:

a) formulação de juízos – o avaliador apresenta uma síntese sobre a eficácia do Programa e recomendações relativas à tomada de decisões. No caso de *avaliação de especialistas*, as recomendações são mais prescritivas. Há, também, a *avaliação de metas*, visando a verificar a coerência e viabilidade das metas propostas.

b) razões do sucesso ou do fracasso – não basta concluir se os resultados foram atingidos acima ou abaixo do previsto: busca investigar as razões de tal situação. Para averiguar essas razões, pode aplicar a teoria do Programa ou teorias sociais mais amplas.

c) usos da avaliação - preocupa-se com pensar como e por quem a avaliação poderá ser utilizada, facilitando seu uso pelos destinatários. Patton (1986, *apud* CANO, 2006) denomina *avaliação focalizada na utilização*, priorizando não os métodos ou objetivos da avaliação, mas nos diferentes usos da mesma.

d) consideração de outras variáveis dependentes – considerar outras variáveis e não exclusivamente a que a intervenção pretende alterar. A *avaliação livre de metas* propõe desconsiderar as metas iniciais do Programa, e identificar os efeitos obtidos a partir das necessidades sociais.

e) consideração dos destinatários ou beneficiários da avaliação – setores interessados (*stakeholders*), ou seja, “pessoas e grupos envolvidos ou afetados pela avaliação” (CANO, 2006, p. 104). Propõe identificar os setores interessados e levar em conta suas necessidades no processo de avaliação.

f) posição valorativa do avaliador – inicialmente, preconizava-se uma atitude neutra do avaliador, como um fornecedor de informações para quem encomendava a avaliação. A crítica a essa postura decorre da impossibilidade de que uma ciência social seja neutra, tampouco o é a avaliação. Assim, seria necessário que o avaliador explicitasse os juízos de valor e suas posições. Em uma perspectiva mais radical, a avaliação é considerada uma atividade política e, como tal, deve adotar uma visão de mundo em defesa de certos valores; *avaliação de fortalecimento (empowerment)*, e se preocupa em aumentar a capacidade de autodeterminação de certos grupos.

As abordagens da avaliação são classificadas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) em seis categorias, as quais guardam algumas semelhanças com as apresentadas por Cano (2006):

Abordagens centradas em objetivos, que se concentram na especificação de metas e objetivos e na determinação da medida em que foram atingidos.

Abordagens centradas na administração, em que o interesse central são a identificação e o atendimento das necessidades de informação dos administradores que tomam as decisões.

Abordagens centradas no consumidor, em que a questão central é fornecer informações avaliatórias sobre ‘produtos’, definidos genericamente, para o uso de consumidores na escolha entre diferentes produtos, serviços e congêneres.

Abordagens centradas em especialistas, que dependem basicamente da aplicação direta de conhecimentos especializados de profissionais para julgar a qualidade de qualquer atividade que esteja sendo avaliada.

Abordagens centradas no adversário, em que a oposição planejada em termos de pontos de vista dos diferentes avaliadores (prós e contras) é o foco central da avaliação.

Abordagens centradas no participante, em que o envolvimento dos participantes (interessados no objeto da avaliação) é crucial para determinar valores, critérios, necessidades e dados da avaliação (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 124-125, grifos dos autores).

Os mesmos autores consideram que os contextos a serem avaliados são muito distintos, o que impossibilita a concepção de um ou dois modelos que possam ser relevantes para todos esses contextos. Assim, é possível somente fazer escolhas entre um grande número de abordagens apropriadas ao contexto a ser avaliado. Ao estabelecer as contribuições das diferentes abordagens, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) esclarecem que não existem bases empíricas para afirmar que uma abordagem é melhor do que a outra.

Ao discutir a avaliação de programas educativos, Pérez Juste (2000, p. 272) considera que ela deve ser instrumento a serviço da melhoria dos programas, sendo

[...] um processo sistemático, concebido intencional e tecnicamente, de rigorosa coleta de informações – válidas, valiosas e confiáveis – com o objetivo de avaliar a qualidade e os resultados de um programa, como base para a posterior tomada de decisões de melhora tanto do programam como do pessoal envolvido e indiretamente, do corpo social em que se encontra imerso (Tradução nossa)⁵²

Pérez Juste (2000) propõe a realização da avaliação de programas em quatro etapas: a) avaliação do Programa enquanto tal; b) avaliação do processo de implantação do Programa; c) avaliação dos resultados da aplicação de um Programa; e d) institucionalização da avaliação do Programa (desejável).

⁵² “[...] un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso” (PÉREZ JUSTE, 2000, p. 272).

Quadro 8 – Etapas da avaliação de programas

1º Momento - Avaliação do Programa enquanto tal	
Finalidade	Estabelecer a qualidade técnica do Programa, sua viabilidade prática e legibilidade. Início do Programa em condições ideais.
Função	Formativa: tomar decisões com antecedência de melhoria que pode elevar o potencial do Programa. Às vezes pode ser somativa, seja sobre o Programa, seja sobre sua avaliação.
Metodologia	A análise do conteúdo dos documentos, estudos prospectivos, julgamento de especialistas multidisciplinares: metodológicas, científicas, técnicas, educacionais. Registros, vários testes de avaliação inicial (pré-requisitos).
Informações a recolher	Sobre o Programa: sua fundação, sua formulação e sua relação com as necessidades, desejos, demandas e expectativas dos destinatários.
Crítérios	Qualidade, pertinência e realismo das metas e objetivos, e adaptação ao alvo e contexto. Suficiência de suportes, meios e recursos para atingir os objetivos, em particular na formação, envolvimento e comprometimento dos agentes e outras pessoas envolvidas. Qualidade técnica das abordagens de avaliação. Qualidade técnica do Programa: coerência com as bases teóricas e as necessidades que tenta responder; consistência interna entre seus componentes. Viabilidade do Programa. Avaliabilidade: relevância, adequação, clareza e acessibilidade da informação disponível sobre o Programa e as medidas necessárias em vários momentos ou fases de execução e avaliação. Análise das dificuldades detectadas e previsíveis para avaliação do Programa.
Decisões	Geralmente formativas (de melhoria prévia). Em casos graves, somativa, (retirada do Programa, não realização da avaliação assumida ou encomendada).
2º Momento - Avaliação do processo de implantação do Programa	
Finalidade	Facilitar o tempo de tomada de decisões para melhoria. Reunir informações para melhorias em futuras edições do Programa.
Função	Formativa; em casos extremos, somativa.
Metodologia	Recolha de informação: observação, diálogos, entrevistas, análise de tarefas, testes de formação intermediários... Análise da Informação: sessões de grupo, debates...
Informações a recolher	Sobre o desenvolvimento do Programa, sobre os resultados intermediários, efeitos indesejados.
Crítérios	Cumprimento: lacunas, desajustes, flexibilidade; coerência institucional; eficácia parcial; satisfação dos envolvidos: agentes, funcionários, beneficiários.
Decisões	Ajustes parciais. Em casos extremos, suspensão da aplicação do Programa.
3º Momento - Avaliação dos resultados da aplicação do Programa	
Finalidade	Comprovar a eficácia do Programa.
Função	Fundamentalmente somativa. Quando seja possível, somativo-formativa.
Continua na página seguinte	

Continuação da página anterior	
3º Momento - Avaliação dos resultados da aplicação do Programa	
Informações a recolher	Resultados em relação aos objetivos. Efeitos — positivos ou negativos — não planejados.
Crítérios	Eficácia: grau de realização dos objetivos propostos. Eficiência: resultados em relação aos meios disponíveis e às circunstâncias em que o Programa se aplica. Efetividade: efeitos benéficos imprevistos. Satisfação dos beneficiários, agentes e outras pessoas interessadas/afetadas. Impacto do Programa no contexto no qual ele é aplicado.
Referências	Ponto de partida: o Programa frente a si mesmo (o progresso). Níveis pré-especificados (avaliação criterial) (realizações do domínio). Níveis de outros Programas (superioridade).
Decisões	Somativas: manter ou suprimir o Programa. Formativa: melhorar o Programa para uma nova edição.
4º Momento - Institucionalização da avaliação do Programa	
Sucessivos ciclos de avaliação / melhoria / avaliação / melhoria. Neste momento, a plena integração do Programa e sua avaliação são alcançadas, o que vem a resultar na melhoria do Programa e da metodologia de avaliação, bem como o desenvolvimento profissional dos professores.	

Fonte: Adaptado de PEREZ JUSTE (2000, p. 276-278, tradução nossa).

O papel da teoria nos estudos sobre avaliação educacional é esclarecido por Fernandes (2010). Na perspectiva do autor, não é possível minimizar o papel da teoria, considerando que a avaliação contribui para a compreensão de realidades complexas. Assim, ao conceber os estudos avaliativos, consideram-se: as teorias da avaliação, as teorias do Programa e as teorias das ciências sociais.

As teorias da avaliação contribuem para definir como se deve fazer a avaliação, proporcionando orientações consistentes para sua prática. São as concepções de avaliação que norteiam as ações do avaliador.

As teorias das ciências sociais contribuem por conta dos fenômenos e condições sociais que estudam, e para a análise e interpretação dos dados. No caso do presente estudo, significa identificar as diferentes concepções de formação de professores que poderão estar presentes na proposição do Programa no âmbito institucional.

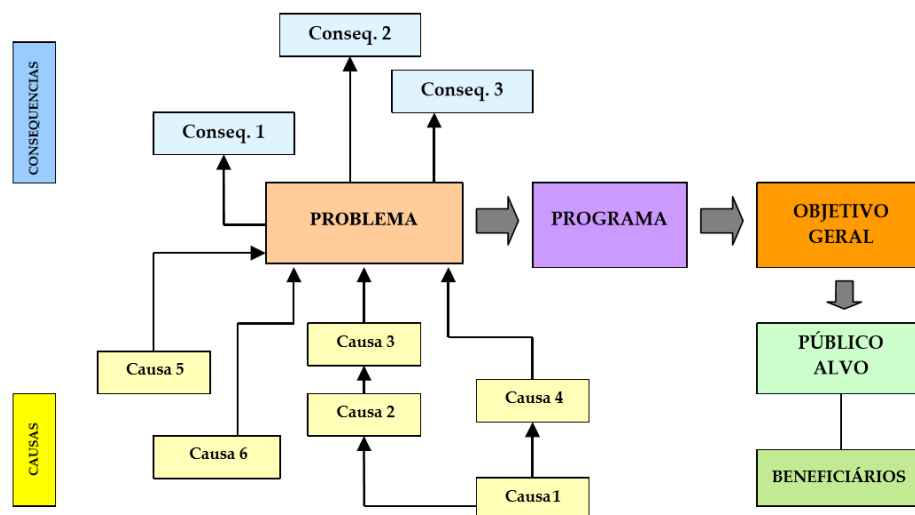
As teorias dos Programas são necessárias para a compreensão do que se quer avaliar e dos fundamentos de certo tipo de Programa. É por meio da teoria do Programa que se identifica como um projeto ou Programa se propõe a resolver certo problema.

A teoria do Programa refere-se a um problema que é identificado e para o qual se pretende uma mudança; para tanto, ações são propostas visando a ativar essa mudança. Portanto, a teoria do Programa inclui uma intenção de mudança (teoria da mudança) e o desenvolvimento de uma ação (teoria da ação).

A elaboração da teoria do Programa pode partir de várias fontes de informação, e ser estruturada em um modelo lógico⁵³. O modelo lógico é a estruturação em um diagrama dos aspectos relevantes do Programa, de forma a indicar seus propósitos, ações contribuindo para o entendimento da estrutura e funcionamento do Programa. A construção do modelo lógico é uma metodologia que contribui para a compreensão do Programa e para o estabelecimento do plano de avaliação.

O ponto de partida é o problema que o Programa se propõe a mitigar; a partir da definição do problema, identificam-se suas causas e consequências. Considerando esses elementos, identificam-se o Programa, seus objetivos, público alvo e beneficiários. Assim, obtém-se a seguinte figura esquemática:

Figura 11 – Esquema do modelo lógico



Fonte: Ferreira, Cassiolato e Gonzalez (2007, p. 10).

Para elaboração do modelo lógico são, também, identificados os fatores do contexto favoráveis e desfavoráveis à implementação do Programa ou projeto, recursos, ações, produtos e resultados esperados. A elaboração do modelo lógico permite analisar o desenho do Programa, e verificar se ele apresenta um plano

⁵³ Ver FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M. GONZALEZ, R. **Como elaborar modelo lógico de programa**: um roteiro básico. Brasília: IPEA, 2007.

plausível para atingir os resultados esperados. Além disso, o modelo lógico contribui para a elaboração do plano de avaliação do Programa.

Portanto, o papel do modelo lógico é de explicitar a teoria do Programa, ou seja, os pressupostos de como determinados recursos e ações levarão aos resultados esperados.

2.2.3 Avaliação centrada nos participantes: avaliação de programas educacionais pelos egressos (beneficiários do programa)

A avaliação centrada nos participantes surge da crítica de vários teóricos às abordagens de caráter mais objetivista, nas quais a maior preocupação está em definir e classificar objetivos, na definição de sofisticados sistemas de avaliação e demais aspectos técnicos. Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), o principal argumento dos críticos é de que os avaliadores elaboravam avaliações sem nunca ter estado presente nos lugares avaliados, e questionava-se o real conhecimento dos fenômenos que avaliavam. Além disso, o *elemento humano* capaz de realmente refletir a complexidade da realidade estava faltando nas avaliações.

O surgimento dessa abordagem enfatiza as atividades e o ambiente do Programa, visando a observar e identificar preocupações, problemas e resultados, considerando os participantes. Para tanto, são privilegiados os métodos de investigação naturalista e é importante o envolvimento daqueles que são participantes do Programa avaliado.

O avaliador descreve os diferentes valores e necessidades dos indivíduos e grupos atendidos pelo programa pesando e ponderando essa pluralidade de julgamentos e critérios de uma forma intuitiva em grande parte [...]. O que é julgado “melhor” depende muito dos valores e perspectivas do que quer que seja que os grupos ou indivíduos estejam julgando (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 224-225).

Conforme Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) são representantes dessa abordagem Stake (1967), Guba (1969), Parlett e Hamilton (1976), Rippey (1973), MacDonald (1974; 1976), entre outros. O ponto comum na proposição desses teóricos é a busca de alternativa às concepções de caráter objetivista e mecanicista. Embora com algumas distinções, as avaliações que usam a abordagem centrada nos participantes apresentam algumas características comuns, segundo a análise de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, 2004, p. 226-227, grifos dos autores):

Dependem do raciocínio indutivo. A compreensão de um problema, evento ou processo deriva da observação e descoberta feitas no ambiente do programa. A compreensão vem à tona, não é produto final de um plano de estudo preordenado antes de a avaliação ser feita.

Usam multiplicidade de dados. A compreensão decorre da assimilação dos dados de um grande número de fontes. São usadas representações subjetivas e objetivas, qualitativas e quantitativas dos fenômenos que são avaliados.

Não seguem um plano padronizado. O processo de avaliação evolui à medida que os participantes ganham experiência na atividade. Muitas vezes, o resultado importante de uma avaliação é a compreensão profunda de uma entidade específica em todas as suas influências contextuais idiossincráticas, variações de processo e história de vida. É importante em si mesmo, pelo que diz a respeito dos fenômenos ocorridos.

Representam realidades múltiplas, não realidades simples. As pessoas vêem as coisas e as interpretam de formas diferentes. Ninguém sabe tudo o que acontece numa escola nem no programa mais diminuto. E nenhuma perspectiva é aceita como a verdade. Como só o indivíduo pode saber realmente qual foi sua experiência, todas as perspectivas são aceitas como corretas, e uma tarefa crucial do avaliador é captar essas realidades e retratá-las sem sacrificar a complexidade do programa.

Para Stake (1967), os processos de descrição e julgamento são atos básicos da avaliação: seriam as duas faces da avaliação. Ele desenvolve o conceito de avaliação responsiva, na qual o foco central é “[...] discutir as preocupações e os problemas de uma clientela” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 230). Há uma preocupação em estabelecer melhor comunicação com os interessados na avaliação, enfatizando a “[...] importância de *responder* às realidades do programa e às reações, preocupações e problemas dos participantes [...]” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 230, grifo dos autores). Na avaliação responsiva, a preocupação é mais diretamente com as atividades do Programa do que com as intenções do mesmo. Para Stake (1995), a validade da avaliação está no quanto ela aumenta a compreensão sobre o Programa e, para tanto, é necessário interagir com membros dos vários grupos interessados na avaliação. Sua metodologia privilegia o estudo de caso com sujeitos afetados pelo Programa ou processo em avaliação.

A avaliação iluminativa ou iluminadora de Parlett e Hamilton (1976, *apud* WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) guarda maior preocupação com a descrição e interpretação do Programa avaliado, ênfase na mensuração ou previsão. Envolve o estudo do Programa como um todo, fundamento, operações, realizações e dificuldades, destacando a importância do contexto onde é desenvolvido. “A avaliação iluminadora não faz julgamentos, tenta descobrir, documentar e discutir o

que o programa abrange e o que é realmente ser um participante dele” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 229).

Outra abordagem centrada nos participantes é a denominada *avaliação naturalista*. As perspectivas valorativas dos membros do Programa ou processo avaliado são consideradas, e o papel da avaliação naturalista é de responder às exigências de informação do público-alvo. “Ao adotar uma abordagem naturalista, o avaliador estuda a atividade do programa *in situ*, ou tal como ocorre naturalmente, sem confiná-la, manipulá-la nem controlá-la” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 236, grifo dos autores). Guba e Lincoln (2011) reinterpretem os critérios para julgar o rigor da investigação. Para eles, a preocupação com a credibilidade ocorre pela checagem de fontes e triangulação de métodos. Em relação à neutralidade da avaliação, há maior preocupação com a confiabilidade, buscando dados factuais e passíveis de serem confirmados. Para a coleta de dados são definidos os tipos de informação de que se necessita. Há a utilização de entrevistas, observações, documentos, anotações de campo e diferentes arquivos.

A avaliação participativa ou participatória de Cousins e Earl (1992) também traz a ênfase nos participantes do Programa. Tem foco nos *stakeholders*, que são usuários primários, ou seja, aqueles que assumem a responsabilidade pela implementação do Programa ou que estão fortemente interessados nele. Há forte preocupação com a utilização dos dados da avaliação e com o impacto da participação para a compreensão do significado dos dados. Segundo Cousins e Earl (1992, p. 412)⁵⁴,

[...] a avaliação participativa oferece uma abordagem poderosa para a melhoria das organizações educacionais através da criação de sistemas de aprendizagem que melhoram a aprendizagem organizacional e, conseqüentemente, levam a decisões mais bem informadas.

Maior ênfase à dimensão política da avaliação é a perspectiva de MacDonald (1977 *apud* SAUL, 2006). Considera que o estilo de avaliação adotado revela muito da postura política adotada pelo avaliador. Para o autor,

O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como um intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas. A principal atividade do avaliador consiste

⁵⁴ “[...] offers a powerful approach to the improvement of educational organizations by creating learning systems that enhance organizational learning and, consequently, lead to better informed decisions”(COUSINS; EARL, 1992, p. 412).

no levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado. (MACDONALD, 1977 *apud* SAUL, 2006, p. 98-99).

Ainda para MacDonald (1974, p. 38), “[...] o ato de avaliação não é isento de valores”⁵⁵. O avaliador tem muitas audiências e estas vão trazer uma variedade de perspectivas, preocupações e valores com implicações sobre suas análises.

A avaliação centrada nos participantes tem, nas diferentes perspectivas apresentadas, os seus fundamentos.

A abordagem da avaliação centrada nos participantes traz novas orientações para a avaliação de programas e, embora com semelhanças, tem, também, particularidades. Não está centrada em dados numéricos e planos experimentais, sendo, portanto, mais adaptável aos diferentes contextos. Também é mais sensível aos valores dos participantes de um Programa, e o julgamento formal, que era do avaliador, passa a ser dos participantes. Em termos metodológicos, são privilegiados os estudos etnográficos, estudos de caso, narrativas e outras técnicas qualitativas. Tais metodologias privilegiam o objetivo de ver o Programa considerando diferentes pontos de vista. “Mais que qualquer outra abordagem da avaliação de programas [...] as abordagens centradas nos participantes acentuam um elemento político à medida que alimentam e facilitam o ativismo dos destinatários do programa” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 240).

Contudo, também existem limitações no uso dessa abordagem, especialmente no que se refere à subjetividade, dependência da observação humana e perspectiva individual. Os críticos também apontam, como limitação, o tempo excessivo a ser dedicado ao trabalho de campo e o custo dessa abordagem, comparado ao dispendido em outras abordagens de avaliação de programas.

Todos os envolvidos em um programa educacional podem, potencialmente, avaliá-lo, tanto aqueles que participaram de sua elaboração, quanto os agentes implementadores e seus beneficiários. No presente estudo, a centralidade está nos beneficiários do Programa, já egressos do mesmo e do curso de formação em licenciatura. O interesse por este grupo em específico ocorre pelo fato de que, nem sempre, sua avaliação é considerada. Tal fato decorre de vários motivos: perda de contato com o egresso, desinteresse por prestar informações quando já não é mais parte do processo, envolvimento com outras atividades profissionais e acadêmicas.

⁵⁵ “*It seemed to me that the act of evaluation is not value-free*” (MACDONALD, 1974, p. 38).

Nem sempre há um acompanhamento efetivo dos egressos para que realizem a avaliação do programa do qual fizeram parte.

Egresso vem do latim, *egressu*, “que saiu, que se afastou”, “que deixou de fazer parte de uma comunidade” (DICIONÁRIO DO AURÉLIO ONLINE, 2016). Normalmente, nas IES, o termo *egresso* refere-se àqueles acadêmicos que já concluíram seus cursos de graduação e são, portanto, portadores de seus diplomas e aptos a exercer a profissão. Também se pode denominar egressos dos programas ou atividades aqueles que participaram e não participam mais deles. Nesta pesquisa, considera-se egresso o acadêmico que participou do PIBID, concluiu seu curso de licenciatura e está apto ao exercício profissional. Em alguns estudos podem ser denominados de ex-participantes ou ex-bolsistas aqueles acadêmicos que participaram do Programa, independente da conclusão do curso; e de ex-aluno aquele que concluiu o curso e saiu da IES.

Uma forma de avaliar o programa é a contribuição dos egressos, pois, tendo tido significativa permanência no programa, será capaz de emitir considerações sobre positivities e fragilidades do mesmo, ao confrontar com sua prática profissional atual.

A importância de buscar a opinião dos egressos está nas possibilidades de sua contribuição para a contínua melhoria do processo ensino aprendizagem dos licenciandos, em sua formação inicial, no contexto do Programa em análise. Ainda, depois de não estar mais no contexto universitário, com certo amadurecimento e atuando profissionalmente, podem trazer subsídios para repensar aspectos problemáticos que envolveram a formação e propor mudanças.

Portanto, o presente estudo tem como base a concepção de avaliação como um processo, em que é fundamental buscar elementos para a melhoria de um programa, dando ênfase aos seus participantes (beneficiários). A avaliação de programas com base em dados quantitativos e de larga escala contribui para uma visão geral do programa. No entanto, ainda que inserido em uma política mais ampla, a efetivação de um programa em âmbito institucional tem, em si, elementos e características que são próprios desse espaço singular. A concepção de avaliação educacional proposta por Cappelletti (2002) assenta-se nesses pressupostos.

A avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teórico-práticos, as diferentes representações dos indivíduos e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo

desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e resignificação, na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social (CAPPELLETTI, 2002, p. 32-33).

No desenvolvimento de estudos no campo da avaliação de políticas e programas educacionais, faz-se necessário o entendimento dos processos de avaliação de análises sócio-históricas, na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais (BRANDALISE, 2010).

Nesta pesquisa, a concepção de avaliação educacional vai nessa direção, uma vez que busca estabelecer uma análise crítica da política de formação inicial de professores desenvolvida pelo PIBID, bem como a relação desse processo formativo com os contextos políticos, econômicos e sociais dos períodos em que ocorreram, a partir dos sujeitos que as vivenciaram – os egressos.

Compreender a avaliação dos egressos sobre o Programa permite analisar seus efeitos em sua formação inicial e atuação profissional, na perspectiva de novos encaminhamentos para políticas de formação de professores, além de poder constituir um sistema interno de avaliação do programa a ser utilizado nas instituições pelos gestores.

Tomando como referência os fundamentos da avaliação de programas e a perspectiva dos egressos, foram delineados os procedimentos metodológicos desta pesquisa, os quais são apresentados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o caminho percorrido na construção da pesquisa, o método, a abordagem e o tipo de pesquisa delineado, a fim de atingir os objetivos estabelecidos para o estudo. Inicialmente é caracterizada a pesquisa em abordagem qualitativa e sob o formato de um estudo de caso. Apresentam-se as fontes e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos relativos à análise de dados, partindo dos pressupostos da análise de conteúdo. Por fim, apresenta-se a caracterização da instituição, de seus projetos PIBID e dos participantes da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: MÉTODO, ABORDAGEM QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO

A definição do método no processo de pesquisa implica pressupostos de diferentes naturezas. Sanchez Gamboa (2012, p.138) elenca os seguintes pressupostos:

- a) primazia do objeto ou do sujeito, ou mesmo a ênfase da relação entre eles; b) a consideração de recortes ou rupturas do objeto com relação ao seu contexto ou entorno; e c) a compreensão do objeto do conhecimento como um todo e suas articulações com suas partes constituintes.

A perspectiva crítico-dialética, que fundamenta esta pesquisa, é entendida como aquela que permite conhecer a realidade concreta, considerando seu dinamismo e as inter-relações que envolve. Permite conhecer a prática pedagógica realizada no PIBID, as relações com a escola e as contradições ou incoerências entre o proposto, o realizado e a avaliação dos egressos.

A opção pelo fundamento crítico-dialético, nesta pesquisa, justifica-se pela intenção de produção de um conhecimento que tem como objetivo a promoção, a autonomia e a emancipação humana, pressupondo, portanto, uma visão dialética da realidade, associando a teoria e a prática.

A prática cotidiana, as condições concretas do pesquisador e as condições concretas do objeto estudado é que permitem a percepção da realidade em seu dinamismo e heterogeneidade.

Portanto, assume-se, nesta pesquisa, que não há prevalência do objeto em relação ao sujeito, mas uma relação dinâmica entre eles na construção de uma

síntese (conhecimento concreto) expressa pela avaliação do programa pelos egressos.

Desta forma, considerando que, para o estudo de um programa educacional, o PIBID, vários sujeitos estão envolvidos, cada um deles trazendo sua constituição social e histórica, fruto das diferentes vivências e contextos dos quais participaram, seu envolvimento na pesquisa é fundamental para a compreensão do movimento formativo do programa e sua influência na formação inicial e na atuação profissional.

No caminho percorrido na pesquisa, procurou-se realizar análises a partir do referencial teórico da avaliação, e a definição pela perspectiva crítico-dialética articula-se aos pressupostos teóricos da avaliação educacional, assumindo, como paradigma de avaliação, conforme Rodrigues (1995), o paradigma crítico.

Para atingir os objetivos propostos foram delineados os procedimentos metodológicos em abordagem qualitativa. Embora a expressão *pesquisa qualitativa* possa trazer diferentes compreensões e fundamentações teóricas, é comumente apresentada em oposição a uma abordagem de pesquisa que proponha o afastamento do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, em uma visão de neutralidade e objetividade geralmente evidenciada pelo uso predominante de dados quantitativos.

Para Chizzotti (1991, p.79), a abordagem qualitativa

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Na definição de Bogdan e Biklen (2010), a investigação qualitativa tem por características principais:

- ter por fonte dos dados o ambiente natural, e o investigador como instrumento principal para a recolha dos dados. Estes frequentam o local de estudo e estão preocupados com o contexto da história das instituições a que pertencem;
- é descritiva, utiliza de palavras, imagens, diálogos, com a intenção de que nada passe despercebido;
- o interesse é mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados;

- os dados tendem a ser analisados de forma indutiva. O objetivo não é confirmar hipóteses previamente estabelecidas. O processo de análise dos dados assemelha-se a um funil;

- há uma preocupação com a perspectiva dos participantes, a dinâmica interna das situações.

Esta pesquisa segue a orientação de base dialética porque também afirma a relação entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento. “Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 1991, p. 80).

O estudo está fundamentado no paradigma crítico (RODRIGUES, 1995) e na abordagem centrada nos participantes, conforme exposto no referencial teórico desta pesquisa. Nesse entendimento, a avaliação deverá considerar os aspectos objetivos e subjetivos relacionados à implementação do Programa. Nos aspectos objetivos estão considerados o contexto político-educacional mais amplo que deu origem ao PIBID e, nos aspectos subjetivos, são considerados os significados atribuídos pelos envolvidos no Programa. Traz a compreensão de que “as diversas realidades e situações são passíveis de serem tratadas historicamente, podendo ser alteradas ou redirecionadas para promover maiores níveis de participação da sociedade civil, de justiça e democracia” (FALSARELLA, 2015, p. 712).

Reforçando a posição assumida neste processo de pesquisa e na concepção de avaliação educacional que fundamenta o estudo, explicita-se a concordância com a posição de Ferreira e Tenório (2010, p. 79) no entendimento da realidade

como uma totalidade complexa em que os processos e fenômenos sociais estão em permanente interação construtiva e que as mesmas se apresentam a partir de regularidades objetivadas e carregadas de sentido. Nessa perspectiva, [...] a realidade social é constituída por regularidades que caracterizam as estruturas sociais e que apresentam uma existência com relativa permanência, e por processos de significação atribuídos pelos agentes sociais. [...] Nesse sentido, compreendemos a realidade em seus aspectos dinâmicos, provisórios e históricos em que as ações dos sujeitos têm especial significado; e em seus aspectos estruturais, mais ou menos permanentes, indicadores de realidades possíveis de serem apreendidas. Busca-se, assim, definir um olhar sobre o real que apreenda as subjetividades em ação, mediante a atribuição de valores e de significados das vivências, práticas e intenções dos sujeitos, o que pressupõe a necessidade de recorrer a técnicas de análise de cunho interpretativo; ao mesmo tempo em que compreenda a construção e materialização dessas subjetividades em função das regularidades mais amplas e estruturais que

consolidam uma determinada formação social, posição que buscaremos trazer para o campo da avaliação das políticas e programas sociais.

Desenvolver o processo de investigação e avaliação considerando essa perspectiva não se constitui em uma tarefa fácil, especialmente em se tratando de um objeto de estudo da complexidade do PIBID, enquanto Programa educacional voltado à formação inicial de professores. Sua complexidade revela-se pela interação entre diferentes sujeitos (coordenadores, supervisores, bolsistas ID, comunidade escolar e universitária), bem como pelos diferentes contextos de sua atuação (espaços da universidade, das escolas e seu entorno).

Considerando que o estudo se refere ao PIBID/UEPG, a opção foi pelo estudo de caso⁵⁶. Lüdke e André (1986, p. 21) apresentam as potencialidades do estudo de caso para a pesquisa em educação por permitir estudar uma unidade dentro de um sistema mais amplo.

Morgado (2012, p. 57), evidenciando a importância do estudo de caso, afirma: “O conhecimento que gera é, por isso, mais concreto e mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenômeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento de sua abrangência”.

Yin (*apud* Morgado, 2012, p. 58) identifica três características que considera comuns a todos os tipos de estudo de caso:

- i) o objeto de estudo deve ser uma questão ou fenômeno contemporâneo situado no contexto da vida real, ii) as fronteiras entre o fenômeno em estudo e o contexto em que decorre não estarem nitidamente demarcadas e iii) o investigador utilizar múltiplas fontes de dados.

André (2008, p. 21), tomando por base a classificação de Stenhouse (1988), apresenta quatro grupos de estudo de caso:

- etnográfico – busca a compreensão dos atores do caso, esclarecendo padrões causais ou estruturais;

⁵⁶ Sobre as diferentes abordagens e definições do estudo de caso, ver também Yazan (2016). O autor traça um comparativo entre Yin, Stake e Merriam, apresentando os aspectos distintivos desse tipo de pesquisa, segundo o pensamento de cada um desses autores. Decorrente desse estudo, apresenta um quadro comparativo dos autores, sintetizando sua análise. Para Yazan (2016), Yin tem uma perspectiva de base positivista e, decorrente dessa concepção, apresenta as fases do estudo de caso de forma mais linear e rígida. Já as perspectivas de Stake e de Merriam são de base construtivista e preconizam, no estudo de caso, o uso exclusivo de técnicas qualitativas.

- avaliativo – tem a intenção de fornecer informações que permitam auxiliar a identificar o mérito de programas ou políticas;
- educacional – visam à compreensão da ação educativa;
- ação – visam a guiar a revisão ou aperfeiçoar a ação.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso avaliativo, considerando a classificação apresentada. No entanto, é difícil estabelecer a linha que separa cada um desses tipos. Embora definido como avaliativo, não se deixará de considerar a compreensão dos atores (egressos) sobre o Programa, bem como buscar a compreensão da ação educativa nele proposta, e possibilitar o aperfeiçoamento das ações do Programa a partir das descobertas da pesquisa. De outro lado, considera-se que o estudo deste caso poderá trazer compreensões mais amplas sobre o Programa e sobre a formação inicial de professores.

Morgado (2012), nas notas finais de sua obra, cita Stake (1999), que afirma: “todos os estudos de avaliação são estudos de caso. O programa, a pessoa ou a instituição a ser avaliada constituem o caso” (STAKE *apud* MORGADO, 2012, p. 127).

Sobre a especificidade dos estudos de avaliação, Vianna (2014c, p. 265) também afirma: “Em avaliação, cada caso é um caso específico, uma situação própria, um fenômeno que não se repetirá ou que se repetirá com outros aspectos, com características diferentes”.

Tais aspectos permitem justificar a utilização do estudo de caso para análise do PIBID/UEPG que, embora tenha foco na avaliação dos egressos sobre o Programa, não pode desconsiderar as características institucionais, seu contexto, seu processo de implantação, o que foi proposto e desenvolvido para atingir os objetivos.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Antes de explicitar as formas como os dados desta pesquisa foram coletados, cumpre esclarecer o significado dos dados em uma pesquisa de natureza qualitativa. “O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p.149). Os dados são registros feitos pelo próprio pesquisador, como transcrições de entrevistas, notas resultantes de

observações e, também, registros criados por outras pessoas e que o pesquisador identifica e utiliza, tais como documentos oficiais, relatórios, diários, fotografias, entre outros.

“Os dados são simultaneamente provas e pistas” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p.149). Significa que, ao mesmo tempo que contribuem para estabelecer a relação com a realidade empírica, também podem levar a novas hipóteses e novas respostas, fundamentando o aspecto central da investigação. Nesta direção, os dados coletados nesta pesquisa foram obtidos de diferentes fontes, conforme quadro a seguir.

Quadro 9 – Fonte dos dados utilizados na pesquisa

Fonte dos dados		
PIBID	Coordenadores institucionais e de área	Egressos PIBID
Análise documental	Questionário descritivo	Questionário Entrevista
- Material escrito; - Leis, decretos, portarias, resoluções que tratam do PIBID; - Relatórios da CAPES/DEB; - Projetos e relatórios do PIBID/UEPG; - Teses e dissertações que tem o PIBID como objeto de estudo.	- Questões abertas respondidas pelos dois coordenadores institucionais do PIBID; - Questões abertas respondidas por 10 coordenadores de área do PIBID UEPG.	- Questionário elaborado no <i>Google docs</i> com questões abertas e fechadas; - Entrevista com egressos das diferentes áreas do PIBID UEPG.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.1 Análise documental

“A consulta e análise de documentos é outra fonte de informação importante no contexto da investigação, em particular da investigação em educação” (MORGADO, 2012, p. 86). Portanto, para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado um conjunto de documentos, desde regulamentações sobre o PIBID e sobre a política nacional de formação de professores, até documentos institucionais e produções acadêmicas. O rol de materiais utilizados para a análise documental é apresentado no quadro a seguir, com as questões que orientaram a análise.

Quadro 10 – Documentos utilizados na análise documental

	Questões Norteadoras	Documentos
Legislação relativa ao PIBID	Quais foram as alterações significativas nas normas do Programa? Qual a concepção teórica que embasa o Programa na CAPES?	- Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007 (Dispõe sobre o PIBID); - Portaria CAPES nº 122 de 16 de setembro de 2009 (Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES); - Portaria CAPES nº 72 de 9 de abril de 2010 (Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES); - Portaria CAPES nº 260 de 30 de dezembro de 2010 (Aprova as normas do PIBID); - Portaria CAPES nº 96 de 18 de julho de 2013 (Aprova o regulamento do PIBID); - Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010, que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; - Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; - Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016. Revoga a portaria n. 46 de 11 de abril de 2016.
Legislação relativa à formação de professores	Qual a relação dessa legislação com a criação do PIBID?	- Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 - institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Capes no fomento a Programas de formação inicial e continuada; - Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; - Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; - Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; - Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Continua na página seguinte		

Continuação da página anterior		
	Questões Norteadoras	Documentos
Produzidos pela CAPES	Qual a concepção teórica que embasa o Programa na CAPES? Quais os principais dados referentes ao Programa? O que eles revelam?	Relatórios de gestão da CAPES
Produção acadêmica	Quais são os focos centrais de investigação? Quais trabalhos tratam da perspectiva da avaliação de Programas? Quais trabalhos tem como sujeitos principais os egressos?	Teses e dissertações sobre o PIBID
Relativos ao PIBID/UEPG	Qual concepção teórica que embasa o PIBID UEPG? Qual concepção embasa cada subprojeto de área no que diz respeito a formação de professores?	Projetos e relatórios institucionais
Avaliação externa	Quais os principais resultados da avaliação externa realizada?	Documento produzido pela Fundação Carlos Chagas

Fonte: Elaborado pela autora.

Para obter os projetos institucionais, relatórios e subprojetos de área, foi realizado contato via e-mail com os coordenadores institucionais do PIBID, bem como solicitado o acesso aos documentos arquivados na Pró-Reitoria de Graduação da UEPG (Anexo A).

A partir das análises dos documentos e do questionário com os coordenadores institucionais e de área, foi possível delinear as dimensões e indicadores para avaliação do Programa pelos egressos. Foram as informações explicitadas pelos coordenadores que orientaram a elaboração do questionário para os egressos.

3.2.2 Questionários

Os questionários são instrumentos bastante tradicionais para a coleta de dados em pesquisas da área social e educacional, podendo tratar de um grande conjunto de temáticas. “Um questionário é uma série ordenada e coerente de perguntas que são colocadas a um conjunto de inquiridos para colher elementos

sobre sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, [...] e, ainda, sobre qualquer temática ou assunto de interesse para o investigador” (MORGADO, 2012, p. 77). A grande vantagem deste instrumento é a possibilidade de atingir um grupo significativo de respondentes, e ter um custo bastante baixo para sua elaboração e envio. Outra vantagem, em específico para este estudo, é a possibilidade de abranger vários aspectos sobre o objeto da pesquisa em pauta.

a) Pesquisa exploratória – questionários aos coordenadores institucionais e de área

Na presente pesquisa, os questionários foram utilizados em uma pesquisa exploratória junto aos coordenadores do Programa na UEPG. Foram enviados questionários descritivos (somente questões abertas) para os dois professores que exerceram a coordenação institucional do PIBID e para os coordenadores de área (Apêndices A e B). O objetivo desta pesquisa exploratória foi de coletar informações sobre os fundamentos do projeto institucional do PIBID/UEPG e de seus subprojetos, bem como levantar as possíveis dimensões que poderiam compor o questionário a ser enviado aos egressos. As respostas obtidas nestes questionários permitiram delinear as características do PIBID/UEPG, e a compreensão dos coordenadores sobre a docência e as possibilidades e fragilidades do Programa. Responderam ao questionário dois coordenadores institucionais (codificados como CI1 e CI2) e dez coordenadores de área (codificados como: CACB, CAFis, CAGeo, CALE, CALI, CAMat, CAMu, CAPed, CAQ1, CAQ2). Na caracterização da instituição investigada e do PIBID/UEPG, foram utilizados os dados dos referidos questionários, permitindo triangular os dados destes questionários com os dos egressos.

Na perspectiva da avaliação centrada nos participantes encontram-se as justificativas para tal contato com os coordenadores: determinar os valores, os critérios, as necessidades e dados a serem coletados por meio da avaliação. Nessa perspectiva de avaliação, é importante considerar os *stakeholders*, ou seja, pessoas que tenham algum interesse nos resultados ou envolvimento com o objeto da avaliação. Cousins e Earl (1992) entendem que, por terem sido responsáveis pela implementação ou porque tenham interesse no programa, os *stakeholders* são potenciais usuários dos resultados da avaliação, além de contribuírem para a compreensão do significado dos dados coletados.

b) Questionários enviados aos egressos

O questionário enviado aos egressos foi elaborado no *Google docs* com questões abertas e fechadas (Apêndice C). Para validação do questionário, foi solicitada a colaboração de três egressos de diferentes áreas. Os mesmos responderam ao questionário e relataram suas impressões sobre ele, e sugestões de alteração ou complementação de questões para que ficasse mais claro. Considerando as sugestões propostas e feitas as devidas alterações, os questionários foram enviados.

Em relação aos questionários para os egressos, obteve-se 28 respondidos. Inicialmente foram enviados aos 51 egressos identificados no primeiro levantamento realizado (quadro 11), e que atendiam aos critérios estabelecidos: ser egresso da licenciatura entre 2010/2014; ter participado do PIBID por mais de onze meses; ter sido o PIBID sua primeira experiência de docência e estar atuando em escolas da Educação Básica da rede pública ou privada. Destes foram obtidos 18 respondentes. Posteriormente, foram enviados os questionários a aproximadamente 35 egressos de 2015, que participaram do PIBID por um ano ou mais e atuando como docentes. Deste grupo, retornaram 10 questionários respondidos.

Para a seleção e identificação dos possíveis sujeitos foi feita uma consulta aos registros do sistema SAC/CAPES, e nos registros acadêmicos da PROGRAD/UEPG, para a qual se solicitou a autorização formal do Pró-Reitor de Graduação (Anexo A). Com este procedimento foi possível identificar o tempo de permanência do egresso no Programa, e-mail e telefone. No quadro 11 está apresentado o resultado desse levantamento inicial, que tinha por objetivo visualizar o número aproximado dos que poderiam ser sujeitos da pesquisa.

Quadro 11 – Levantamento inicial sobre os egressos do Programa

Licenciatura	No PIBID por 1 Ano ou Mais	Egressos entre 2010 e 2014	Resp. Ao Levantamento	PIBID 1ª. Experiência de Docência	Estão na Docência	Escola Pública	Escola Particular	Pos-Grad. <i>Stricto Sensu</i>
Artes Visuais	18	17	10	8	8	6	3	2
Ciências Biológicas	20	17	7	5	5	5	1	
Educação Física	10	6	4	4	3	2	1	1
Física	13	6	3	1	2	1	1	

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior								
Licenciatura	No PIBID por 1 Ano ou Mais	Egressos entre 2010 e 2014	Resp. Ao Levantamento	PIBID 1ª. Experiência de Docência	Estão na Docência	Escola Pública	Escola Particular	Pos-Grad. <i>Stricto Sensu</i>
Geografia	16	10	5	5	0	0	0	1
História	6	5	2	2	1	0	1	
Letras Port. Espanhol	11	10	7	4	5	1	4	1
Letras Port. Francês	11	9	7	5	4	2	2	
Letras Port. Inglês	13	9	7	4	6	2	4	
Matemática	23	14	6	4	5	3	2	1
Música	3	2	2	2	2	2	0	
Pedagogia	26	18	7	6	7	5	3	
Química	19	12	12	10	3	1	2	4
Total	188	135	79	60	51 = 65%	30 = 59%	24	

Obs.: 3 egressos atuam tanto na escola pública quanto na escola particular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o envio do questionário foram utilizados os e-mails registrados na PROGRAD/UEPG: nem sempre houve retorno dos e-mails enviados e, assim, em alguns casos, foi realizado contato telefônico, contato com coordenadores de área solicitando e-mail atualizado, e também foi feito contato via redes sociais para localização dos egressos. Foram enviados questionários apenas para os que estavam atuando como docentes. No entanto, após o envio, observou-se que alguns deixaram de atuar na EB para cursar pós-graduação (mestrado ou doutorado) com bolsas, e também responderam ao questionário.

Os egressos que responderam ao questionário serão identificados com a letra E seguida do número correspondente, por exemplo: E1, E2... E28. Tal codificação foi definida visando a preservar a identidade dos respondentes e, também, para diferenciar dos egressos entrevistados.

3.2.3 Entrevistas

A entrevista é um procedimento adequado pela possibilidade de envolvimento e interação com os sujeitos da pesquisa, possibilitando conhecer a posição do entrevistado e sua melhor compreensão. Para Morgado (2012, p. 72), a entrevista é “uma técnica para recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações”. Aproxima-se de uma conversação, com a diferença de que o

pesquisador, ao conduzir as perguntas, tem como propósito específico obter informações relevantes para sua pesquisa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas⁵⁷ com os egressos do PIBID que tinham participado do Programa por um ano letivo, no mínimo, e estivessem atuando em escolas públicas ou particulares, procurando atingir um representante de cada subprojeto do PIBID/UEPG (Apêndice D).

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos respondentes e, posteriormente, transcritas. A duração das entrevistas foi entre 50 minutos e 90 minutos. Antes do início de cada entrevista foram informados os objetivos da pesquisa e foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), o qual foi assinado pela pesquisadora e pelo entrevistado, e uma cópia do termo ficou de posse do entrevistado.

As entrevistas permitiram obter material para compreender o discurso dos egressos sobre o PIBID e sobre sua avaliação, relacionando, também, com os dados obtidos nos questionários.

Para a organização e análise dos dados coletados nas entrevistas, foi utilizado o procedimento metodológico da análise de conteúdo.

Os egressos entrevistados são identificados pela área a que pertencem e número da entrevista, da seguinte forma: Química (Ent1Qui), Artes Visuais (Ent2Art), História (Ent3His), Pedagogia (Ent4Ped), Física (Ent5Fis), Ciências Biológicas (Ent6Cbi), Educação Física (Ent7Efi), Matemática (Ent8Mat e Ent9Mat).

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

3.3.1 Sobre a análise de dados na pesquisa qualitativa

Ao fazer referência a um processo de análise, há a ideia de algum tipo de transformação. “Você começa com alguma coleta de dados qualitativos [...] e depois

⁵⁷ São muitas as classificações sobre os tipos de entrevista, variando de acordo com o grau de estruturação da mesma. As entrevistas estruturadas seguem estritamente um roteiro pré-estabelecido, muito semelhante a um questionário. As entrevistas não estruturadas têm um caráter dinâmico, flexível e aberto, no qual o pesquisador solicita que o entrevistado fale sobre o tema e, ao longo da conversação, solicita aprofundamentos ou retoma alguns aspectos. Entre esses dois tipos estão as entrevistas semiestruturadas, as quais não são nem totalmente abertas e nem totalmente dirigidas. Existe um conjunto prévio de perguntas que guiam a entrevista, mas que podem não ser seguidas rigorosamente na mesma ordem. Possibilita ir reencaminhando a entrevista em uma interação constante com o entrevistado (MORGADO, 2012; BOGDAN; BIKLEN, 2010).

os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformem em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original” (GIBBS, 2009, p. 16).

A grande diversidade de dados qualitativos é essencialmente de dados significativos, ou seja, não incluem contagens e medidas. Os dados na pesquisa qualitativa são, em sua maioria, resultado das diferentes formas de comunicação humana, tais como entrevistas, diários, gravações, entre outros. Tais dados são transformados em textos para serem analisados. Portanto, há grande volume de dados e, muitas vezes, faz-se necessário estabelecer um esquema de codificação como forma de organizá-los e controlá-los.

A coleta de dados, na pesquisa qualitativa, envolve rica descrição da situação investigada, uma descrição que possibilite demonstrar a riqueza dos acontecimentos. “A partir dessa descrição ‘densa’, pode-se dar um passo adiante e oferecer uma explicação para o que está acontecendo” (GIBBS, 2009, p.19, grifos do autor).

3.3.2 Questões éticas

O conceito de ética é bastante discutido em diferentes esferas da vida humana em sociedade. No caso da investigação, “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 75). Dentre as principais questões relativas à ética nas pesquisas de cunho qualitativo estão o consentimento informado e a proteção dos indivíduos contra qualquer tipo de dano.

Para realização desta pesquisa, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil, e obtido parecer favorável à sua realização (Anexo B).

Para participação na pesquisa, os envolvidos aderiram voluntariamente ao estudo, cientes de sua natureza e objetivos. Além disso, a identidade dos mesmos foi preservada na exposição dos dados, sendo utilizadas as informações exclusivamente para as finalidades acadêmicas de elaboração da tese. Para tanto, a identificação dos respondentes foi codificada e não são citados os nomes dos participantes.

Todos os aspectos acima elencados estão devidamente evidenciados no termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo (Apêndice E).

Mesmo sem a identificação nominal, em pesquisas como o estudo de caso há possibilidade de que pessoas próximas ou vinculadas ao Programa em análise consigam identificar alguns dos pesquisados. No entanto, outros aspectos também são pensados e utilizados com a finalidade de manter a maior fidedignidade possível ao que foi expresso pelos participantes da pesquisa. Assim, foi realizado um processo cuidadoso de transcrição das entrevistas, sendo o mais fiel possível ao preservar a fala (expressão) dos entrevistados.

Outro aspecto importante visando a preservar as questões éticas nas pesquisas qualitativas é o processo de triangulação⁵⁸, pelo qual, “ao obter mais de uma visão diferente sobre um tema, pode-se obter uma visão precisa (ou mais precisa) (GIBBS, 2009, p. 120). Visando a atender esta orientação é que foram utilizados questionários e entrevistas, além da análise documental.

As questões éticas norteiam o trabalho desde sua preparação e planejamento até o processo de análise dos dados. Na pesquisa qualitativa, é difícil prever que fatos se descobrirão, e que conclusões se poderá tirar. Decorrente disso, o pesquisador precisa estar atento a situações emergentes, de forma a lidar com elas consciente e eticamente.

Para tanto, busca-se apresentar as conclusões e explicações utilizando-se de trechos (citações) literais do que foi expresso nos questionários e nas entrevistas pelos participantes da pesquisa.

3.3.3 Sobre a análise de conteúdo

A análise e interpretação de dados são aspectos fundamentais do processo de pesquisa. Tal processo reveste-se de complexidade, dada a natureza dos dados

⁵⁸ Definição de triangulação: A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substantiadas pelo emprego de vários métodos e/ou várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. Essas perspectivas devem ser tratadas e aplicadas, ao máximo possível em pé de igualdade e de forma igualmente consequente. Ao mesmo tempo a triangulação (de diferentes métodos e tipos de dados) deve possibilitar um excedente principal de conhecimento. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade da pesquisa (FLICK, 2009, p. 62).

na pesquisa qualitativa e, ao definir procedimentos metodológicos de análise, o que se busca é dar inteligibilidade aos fenômenos investigados e confiabilidade nos resultados obtidos. Considerando as questões descritivas dos questionários aplicados e o teor das entrevistas optou-se, nesta pesquisa, pela utilização da análise de conteúdo como procedimento metodológico.

Um dos principais nomes relacionados à análise de conteúdo é Laurence Bardin. A autora assim expressa sua definição sobre a análise de conteúdo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2002, p. 38, grifos da autora).

Para Franco (2003, p.8),

Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais.

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, expressa de diferentes formas, orais, escritas, produzidas anteriormente à investigação ou produzidas por ocasião da investigação e registradas pelo pesquisador.

A mensagem pode ser analisada partindo das características do texto, seus antecedentes, ou dos efeitos da comunicação, a fim de produzir inferências. Ou trabalhar com o ponto de vista do produtor da mensagem, considerando três pressupostos básicos: uma grande quantidade de informações sobre seu autor está contida no interior da mensagem: interesses, motivações, expectativas; de muitas manifestações possíveis, o autor da mensagem seleciona o que considera mais importante para ele ao expressar-se, e tal expressão está relacionada ao seu quadro de referência; o autor é expositor de uma concepção da realidade que é filtrada mediante seu discurso (FRANCO, 2003).

A análise de conteúdo tem como finalidade produzir inferências. A inferência é uma fase intermediária entre a descrição da mensagem e sua interpretação. Para Franco (2003, p. 27),

[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa

a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

A inferência se realiza com base em indicadores de frequência e, também, com a ajuda de indicadores combinados (análise de co-ocorrências), atualmente identificados com o auxílio de ferramentas computacionais. É o caso do *software* IRAMUTEQ⁵⁹, o qual foi utilizado na presente pesquisa para análise das entrevistas realizadas com nove egressos.

Para maior clareza dos procedimentos, apresentam-se as fases da análise de conteúdo: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

a) A pré-análise é uma fase de organização, de primeiros contatos com os materiais. Esta fase inclui leitura *flutuante*, conforme a expressão de Bardin (2002). Consiste no primeiro contato com os documentos, deixando-se invadir por orientações e impressões, visando a conhecer o texto.

A referência dos índices e a elaboração de indicadores – índice, para Bardin (2002), refere-se à menção explícita de um tema ou mensagem. Quanto mais frequentemente é mencionado, maior sua importância para a investigação. O indicador é a frequência observada desse tema. Pode-se quantificar a frequência relativa ou absoluta do tema e a relação com outros temas.

A preparação do material refere-se à transcrição das entrevistas, organização dos textos, preparo do *corpus* de análise.

b) A fase de exploração do material consiste na análise propriamente dita, colocando em prática as decisões tomadas na pré-análise.

c) A fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação busca dar significado aos dados brutos e tratados pela análise. Os dados analisados podem ser apresentados em gráficos ou figuras, e com base nestes são feitas inferências e interpretações na relação com outros dados e aspectos teóricos. Na presente pesquisa, as figuras e gráficos foram obtidos com a utilização do *software* Iramuteq nos textos das entrevistas.

⁵⁹ IRAMUTEQ - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – é um programa gratuito que permite variadas formas de análises estatísticas sobre corpus textuais. Sobre o programa, Camargo e Justo (2013, p. 515) afirmam que ele “[...] viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras)”.

Para o desenvolvimento da pesquisa é fundamental o estabelecimento das categorias de análise. “A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2003, p. 51, grifo da autora).

O critério para estabelecimento das categorias pode ser semântico, ou seja, a expressão temática, reunindo os temas conforme seu significado. Também pode se estabelecer o critério sintático (verbos, adjetivos), ou léxico pela classificação das palavras, conforme seu sentido e sinônimos, ou expressivo, que classificam diversas perturbações da linguagem (BARDIN, 2002). O processo de categorização exige muitas retomadas do material e, na maioria dos casos, são estabelecidas diferentes versões até que se chegue a uma categorização adequada.

Ainda em relação ao processo de categorização, elas podem ser estabelecidas *a priori*, o que significa que são predeterminadas em função de pressupostos que norteiam a busca de uma resposta específica da investigação. Outra possibilidade é quando as categorias não são definidas *a priori*, isto é, emergem do conteúdo das respostas, do discurso dos participantes da pesquisa. Neste caso, as categorias vão sendo criadas a partir das respostas para, posteriormente, serem analisadas a partir de teorias explicativas. Dada a amplitude de possibilidades da avaliação do PIBID pelos egressos, a opção foi pelo estabelecimento das categorias a partir dos temas definidos nas questões formuladas no questionário.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA E O PIBID/UEPG

3.4.1 Contexto institucional e as licenciaturas

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) localiza-se na região centro-sul do Paraná e é uma das sete universidades mantidas pelo governo estadual. A UEPG, como boa parte das universidades brasileiras, nasceu da reunião de faculdades já existentes. No caso, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, criada pelo Decreto Estadual nº 8.837, de 08/11/49; a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 921, de 16/11/52; a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 2.179, de 04/08/54, e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e

Administração de Ponta Grossa, criada pela Lei nº 03/66, de 12/01/66. As faculdades citadas que funcionavam isoladamente foram extintas, e passaram a compor a Universidade sob o regime da Fundação de Direito Público, criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970⁶⁰.

A UEPG está organizada em seis setores de conhecimento, dos quais três contam com cursos de licenciaturas: Setor de Ciências Exatas e Naturais – Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química; Setor de Ciências Biológicas e da Saúde – Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Ciências Biológicas; Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras Português Espanhol, Licenciatura em Letras Português Francês, Licenciatura em Letras Português Inglês, Licenciatura em Música, Licenciatura em Pedagogia⁶¹.

A partir da aprovação da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) são extintos os chamados *currículos mínimos* e, por meio do Conselho Nacional de Educação, são aprovadas as Diretrizes Curriculares de todos os cursos de graduação. Considerando a necessidade de romper com o modelo de formação de professores em que a licenciatura é tratada como um apêndice do bacharelado da área específica, bem como a separação entre o departamento de conhecimento específico e os departamentos de formação pedagógica, são aprovadas diretrizes curriculares específicas para os cursos de formação de professores (Resolução CNE nº 01/2002, BRASIL, 2002a; e CNE nº 02/2002, BRASIL, 2002b). Dessa forma, todas as licenciaturas da UEPG passaram por um processo de reformulação curricular, no qual precisavam atender as Diretrizes Curriculares da área específica e de formação de professores. Para estabelecer parâmetros institucionais da reformulação das licenciaturas, em 2002 foi criada uma Comissão (COPELIC)⁶² com

⁶⁰ Dados obtidos em: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

⁶¹ Para mais informações, ver: <<http://portal.uepg.br/>>.

⁶² A Comissão Permanente das Licenciaturas (COPELIC) foi inicialmente proposta com membros indicados pela Prograd, tendo representantes dos departamentos e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Atualmente, a COPELIC tem representação de cada uma das licenciaturas, indicada pelo Colegiado de Curso, um representante dos Estágios Supervisionados e é presidida por um docente indicado pela Prograd. “A COPELIC tem como suas competências: Auxiliar na elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura; Apoiar os Colegiados de Curso das Licenciaturas com as legislações pertinentes a cada uma delas bem como em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação de professores; Elaborar, quando solicitada,

a atribuição de estudar, em conjunto com coordenadores de curso, professores e membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, subsidiando a formulação da proposta dos cursos.

A Res. CNE nº 01/2002, em seu artigo 7º. Inciso I explicita:

Art. 7º. A organização institucional da formação de professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de Licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria [...] (BRASIL, 2002a, p. 3).

Visando a atender esse dispositivo, aqueles cursos que ofertavam bacharelado e licenciatura na mesma estrutura curricular sofreram alterações e foram criados cursos distintos, de licenciatura e de bacharelado. Além desse aspecto, as licenciaturas precisavam atender ao estabelecido na Res. CNE n. 02/2002 (BRASIL, 2002b), que incluiu as 400 horas da prática como componente curricular. A proposição institucional foi da criação de uma Disciplina Articuladora, incluída em cada série dos cursos de licenciaturas. Tal disciplina seria responsável pela “[...] coordenação da articulação da prática como componente curricular, respeitadas as especificidades de cada curso [...] (GOES; CHAMMA, 2012, p. 24).

A disciplina articuladora desenvolvida em todas as séries do curso objetiva também aproximar o estudante da realidade de ser educador, motivando-o desde o início do curso para a docência na escola básica e para a compreensão do fazer docente articulado aos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular (GOES; CHAMMA, 2012, p.24).

Pode-se afirmar que o contexto institucional era bastante propício às ações da implantação do PIBID, visto que havia, na proposição da reformulação dos currículos das licenciaturas, a preocupação com a aproximação com a Educação Básica.

parecer de mérito sobre matérias pertinentes aos Cursos de Licenciatura; Propor à Prograd matérias que considere relevantes para a consolidação dos Cursos de Licenciatura; Estabelecer o diálogo entre os Colegiados de Curso das Licenciaturas; Consolidar espaço-tempo de debate interno sobre o encaminhamento pedagógico nos Cursos de Licenciaturas; Promover atividades que fortaleçam a relação entre as disciplinas articuladoras dos Cursos de Licenciatura; Articular projetos e programas que visem ações inovadoras nas Licenciaturas; Promover o fortalecimento da relação entre as Disciplinas Articuladoras e os Estágios Curriculares Supervisionados dos Cursos de Licenciatura da UEPG; propor aos órgãos competentes a Política Institucional para a formação de professores; coordenar os trabalhos de consolidação das propostas advindas dos Colegiados de Cursos das Licenciaturas que resultem em alterações ao Regulamento de Estágios dos Cursos de Licenciaturas” (Disponível em: <<http://uepg.vwi.com.br/conteudo/69/Hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 15 set. 2015).

3.4.2 A implantação do PIBID/UEPG e seus projetos institucionais

O projeto institucional do PIBID/UEPG, para participação no edital nº 02/2009 (BRASIL, 2009), foi elaborado por um conjunto de professores vinculados às licenciaturas elencadas no edital. Após estudo do edital e considerando as características da instituição e as licenciaturas elencadas como prioridade, elaboraram subprojetos as áreas de: Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia, Química e, posteriormente, Artes Visuais, em um total de 95 bolsistas. As atividades previstas iniciaram somente em março de 2010 e o projeto foi prorrogado até 2012, com exceção da área de Pedagogia.

No edital de 2011 (BRASIL, 2011), novas licenciaturas passaram a integrar o PIBID/UEPG, completando 10 subprojetos⁶³ com 27 supervisores em 16 escolas da Educação Básica, e 148 bolsistas (entre coordenadores, professores supervisores das escolas da educação Básica e acadêmicos bolsistas de iniciação científica).

Em 2012, a CAPES propôs um edital complementar e o PIBID/UEPG passou a ter 19 subprojetos⁶⁴ e 216 bolsistas (entre coordenadores, professores supervisores das escolas da educação Básica e acadêmicos bolsistas de iniciação científica).

Referente ao edital 2013, considerando as novas orientações da CAPES por meio da Portaria nº 096/2013 (BRASIL, 2013), o PIBID/UEPG ampliou suas ações para 13 licenciaturas e ofertou um subprojeto interdisciplinar⁶⁵. Os grupos desses subprojetos foram constituídos por 12 acadêmicos bolsistas, o que possibilitou a ampliação para 25 coordenadores de área, 2 coordenadores de gestão e 1 coordenador institucional. Nesse contexto, o PIBID/UEPG passa a ter 380 bolsistas (entre coordenadores, professores supervisores das escolas da Educação Básica e acadêmicos bolsistas de iniciação à docência).

Buscando fazer uma análise das proposições que orientaram o PIBID/UEPG, são evidenciados os projetos institucionais de 2009, 2011/2013, a fim de compreender o delineamento do programa na instituição específica, pois as

⁶³ São os subprojetos das Licenciatura em: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Português Espanhol, Letras Português Francês, Letras Português Inglês, Química.

⁶⁴ Foram incluídos os subprojetos de Matemática, Música, Pedagogia e mais um subprojeto, além do que já existia pelo edital 2011, em cada uma das seguintes licenciaturas: Ciências Biológicas, Letras Português Espanhol, Letras Português Inglês, Matemática e Química.

⁶⁵ O subprojeto interdisciplinar é composto por 2 coordenadores de área e 24 acadêmicos bolsistas das seguintes licenciaturas: Artes Visuais, Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas e Física.

orientações advindas da CAPES “não engessam ou uniformizam os projetos institucionais que devem ser elaborados e desenvolvidos com respeito à diversidade e à pluralidade local e regional e em resposta às demandas e aos desafios dos sistemas de ensino e do exercício pleno da cidadania” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2015, p. 14).

Para esta finalidade, foi elaborado um roteiro de questões que foi respondido por escrito pelas coordenadoras institucionais do programa, quando da proposição dos editais, considerando importante registrar como foi o processo de elaboração dos projetos institucionais. Na UEPG foram duas coordenadoras institucionais, uma vinculada ao Projeto 2009 (Edital 02/2009) e outra aos projetos 2011/2013 (Editais n.01/2011 (BRASIL, 2011) e n.61/2013 (BRASIL, 2013). Na descrição de suas informações sobre o PIBID, estão denominadas coordenadora institucional 1(CI1) e coordenadora institucional 2 (CI2).

Para elaboração dos projetos institucionais em ambos os casos, o ponto de partida foi o edital da CAPES e as orientações ali elencadas. “Vale destacar que o grupo partiu do projeto já existente e muitas das questões vividas pelo grupo anterior puderam ser reestabelecidas, fortificadas e ou reorganizadas no projeto de 2011” (CI2).

Algumas diferenças foram apontadas pelos coordenadores: uma delas é que, para o Projeto Institucional de 2009, o edital foi apresentado pela PROGRAD aos professores que atuavam no estágio supervisionado das licenciaturas, feito o convite, “os professores manifestaram seu interesse em participar do programa” (CI1). As escolas e professores supervisores foram convidados pelos futuros coordenadores de área, considerando que os mesmos já tinham conhecimento dessas escolas e desses professores, a partir de seu comprometimento e envolvimento com as atividades de estágio supervisionado. Tanto a direção como os professores supervisores assinaram a carta de aceite para participar do programa. Já na proposição do projeto institucional de 2011 e 2013, a PROGRAD lançou editais para que “cada um dos colegiados de cursos das Licenciaturas da UEPG propusessem suas ações e fossem representados por um professor coordenador. Ficava a cargo do colegiado de curso indicar o nome do professor” (CI2). Infere-se, então, que o primeiro grupo de coordenadores de área já tinha vínculo estabelecido com as escolas e professores supervisores, além de significativa experiência na supervisão de estágios. No caso do segundo e terceiro grupos, foi delegado ao

Colegiado de curso da respectiva licenciatura analisar/escolher/aprovar a proposta encaminhada pelos professores interessados em atuar no PIBID. Tal procedimento teve como vantagem o maior compromisso do colegiado com as ações do PIBID. No entanto, alguns coordenadores de área não tinham tanta vivência do contexto escolar e da relação com as escolas como os participantes do projeto anterior.

Outro ponto a ser observado é que o projeto Institucional de 2009 pode ser feito com mais liberdade pela IES, sem limitação de número de páginas ou de caracteres. Já os projetos institucionais de 2011 e 2013 foram formulados seguindo orientações para serem inseridos no sistema e, portanto, cada item do projeto tinha limites de número de caracteres.

O Projeto Institucional precisava ser elaborado em consonância com os princípios que norteiam o programa: promover a articulação teoria-prática; ter a escola como local de formação; propiciar formação envolvendo investigação e ação; desenvolver ações formativas de caráter dialógico, colaborativo e uma proposta que considerasse os sujeitos como protagonistas da própria formação.

A participação da UEPG no edital PIBID/2009 foi liderada e depois coordenada por uma professora doutora, vinculada à área de formação de professores, com experiência na Educação Básica. Nesta pesquisa é denominada Coordenadora Institucional 1 (CI1).

Ainda em desenvolvimento o PIBID/2009, foi aberto novo edital (PIBID/2011/2013), e a coordenação institucional foi desenvolvida por professora doutora, vinculada à área de formação de professores e também com experiência na Educação Básica. Nesta pesquisa é denominada Coordenadora Institucional 2 (CI2).

Encerradas prorrogações do projeto institucional iniciado em 2009, a UEPG passou a ter apenas uma coordenação institucional do PIBID.

Em relação aos principais referenciais e concepção de formação inicial de professores, observam-se, através do quadro 12, na página seguinte, os seguintes conceitos apontados nas respostas dos coordenadores institucionais.

Quadro 12 – Referenciais e concepções de formação de professores

CI 1		CI 2
Principais autores citados no PI	Paulo Freire (1982, 1987, 1999), Jürgen Habermas (1987), Imri Lakatos (1978,1979) (Citados no Projeto Institucional 2009).	Tardif, 2002. Gauthier, 1998. Charlot,2005. Pimenta, 1999. Zeichner, 1993. Schön, 1992. Nóvoa 1992. Pérez Gomez, 1995 (Citados no Projeto Institucional 2013).
Principais conceitos apresentados pelas Coordenadoras Institucionais.	Racionalidade comunicativa; Letramento para a docência; Leitura de Mundo (LM) e Leitura Escolar (LE); Educação crítico-emancipatória; Processo reflexivo e/ou reconstrução racional da história da própria prática; Professor pesquisador; Investigação-ação educacional.	Desenvolvimento profissional de professores; Construção da profissionalidade docente em situações reais de trabalho/ensino; Reflexão sobre as práticas escolares e a prática didática dos docentes; Pesquisa-ação; Aprendizagens teórico-práticas; Processos reflexivos e interativos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os conceitos apresentados, verifica-se que o projeto 2009 teve como principal fundamento a racionalidade comunicativa⁶⁶, conforme as ideias de Habermas (1987). O projeto institucional do PIBID 2009, em 24 páginas, explicita cada um desses conceitos, que pretendiam articular as ações dos seis subprojetos que o compunham. Conforme explicitado pela CI1:

[...] a competência comunicativa inerente à linguagem que torna os sujeitos universalmente competentes para interagirem comunicativamente e chegarem a um entendimento racional sobre as diferentes realidades educacionais com seus contextos, objetivos, motivações, problemas, dificuldades, esperanças, dentre outros. Nas diferentes ações propostas foram buscadas possibilidades de um exercício racional comunicativo que pressupõe a compreensão da realidade educacional multifacetada, ou seja, a explicitação de uma competência comunicativa nos processos que envolvem ações voltadas para o entendimento desta realidade (CI1, 2016).

⁶⁶ Racionalidade comunicativa - “O conceito de razão comunicativa foi elaborado por Habermas e coloca a razão a ser implementada socialmente no processo de interação dialógica dos atores envolvidos em uma mesma situação, adquirindo mais rigor através do que Habermas chama de discurso. Na ação comunicativa cada interlocutor suscita uma pretensão de validade quando se refere a fatos, normas e vivências, e existe uma expectativa que seu interlocutor possa, se assim o quiser, contestar essa pretensão de validade de uma maneira fundada (*begründer*), isto é, com argumentos. É isso que consiste a racionalidade de Habermas: não na faculdade abstrata inerente ao indivíduo isolado, mas um procedimento argumentativo pelo qual dois ou mais sujeitos se põem de acordo sobre questões relacionadas com a verdade, a justiça e a autenticidade. [...] A razão comunicativa circunscreve um conceito para o qual o questionamento e a crítica são elementos constitutivos, [...] de forma dialógica, em situações sociais, em que a verdade resulta de um diálogo entre pares, seguindo a lógica do melhor argumento” (FREITAG, 1993, p.59-60).

O termo *letramento*, tratado no contexto da alfabetização, foi utilizado dando novo sentido ao vincular-se à docência, como a “capacidade de empregar ou reverter saberes formais em benefício da própria vida, pode ser encarado como a leitura de mundo e leitura de escola” (CI1). O conceito de leitura do mundo foi baseado no pensamento de Paulo Freire (1982, 1987, 1999), relacionando com o contexto da formação para a docência. Assim,

A Leitura de Mundo (LM) e a Leitura Escolar (LE) traduzidas para o contexto da formação docente puderam ser compreendidas nas formas a seguir. A LM seria a leitura que o licenciando, bolsista de iniciação à docência, possui da Escola e da sociedade dada pelo tempo transcorrido até o seu ingresso na formação universitária, que pode ser refeito e ampliado no contato e no retorno ao mundo escolar a partir do “texto” tecido pelo currículo praticado no espaço de formação. A LE englobaria as práticas, a produção e debate acadêmico/científico da sociedade, da escola e da educação que pretendem questionar, dialogar e ampliar a LM (CI1 – e projeto institucional do PIBID p. 4).

Outros aspectos destacados, como a concepção de uma educação crítico-emancipatória e a investigação-ação, tendo como objeto de pesquisa a própria prática, apontam para a formação do professor pesquisador, na qual “a construção do conhecimento se dá via processo reflexivo e/ou reconstrução racional da história da própria prática” (CI1).

Apesar de organizados no contexto da mesma instituição, os participantes são distintos e, sendo assim, os projetos institucionais apresentam diferenças.

O Projeto Institucional do PIBID 2011/2013, seguindo as orientações da CAPES, precisou ser menos detalhado, com limitação do número de caracteres em cada item do projeto. Foram estabelecidos como objetivos, segundo a coordenação institucional:

fortalecer e qualificar o desenvolvimento profissional de professores, no período da formação inicial, por meio da vivência, reflexão e investigação das condições da profissão, de sua expressão prática, de suas necessidades e configurações, além de priorizar a construção da profissionalidade docente em situações reais de trabalho/ensino. [...] promover novos conhecimentos aos professores da educação básica, buscando o desenvolvimento dos saberes de base da profissão (CI2).

Os conceitos de profissionalidade docente⁶⁷ e de saberes da profissão⁶⁸ são destacados nos objetivos do projeto institucional. Nessa direção, o projeto é

⁶⁷ Profissionalidade docente – aquilo “que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTAN, 1995, p.65).

⁶⁸ Saberes da profissão – As expressões *saberes docentes* ou *saberes da profissão docente* são amplamente utilizadas. No texto do Projeto Institucional do PIBID/UEPG 2013, considerando os

norteados pela oportunidade de “refletir sobre as práticas escolares e a prática didática dos docentes, por meio do diálogo com e na realidade profissional” (CI2), em uma perspectiva de que a teoria e prática são indissociáveis e contribuem com a formação do futuro professor.

Na proposição do Projeto Institucional 2011/2013, o encaminhamento das ações é, também, fundamentado na pesquisa-ação. No entanto, em uma perspectiva diferenciada do projeto anterior, entendendo que,

A pesquisa-ação, permite que as intenções e os objetivos em termos de pesquisa e ação possam ser definidos e redefinidos ao longo do caminho, ajuda a aprimorar o trabalho, a solucionar problemas, propor estratégias diferenciadas ou seja, busca simultaneamente transformar uma situação e estudar as condições e os resultados das experiências efetuadas. (CI2).

A perspectiva da pesquisa-ação leva em consideração o movimento da reflexão e ação, valorizando o cotidiano escolar e os estudos teórico-práticos propostos nos subprojetos.

Nosso projeto valorizava o trabalho do professor que estava inserido no cotidiano escolar e acredita que por meio da pesquisa ação e das propostas apresentadas pelos subprojetos (apoio pedagógico, organização e criação de materiais didáticos, aulas de contra turno para os alunos da educação básica, organização de laboratórios, articulação institucional, criação de grupos de estudo, incentivo da ação-reflexão-ação na perspectiva de cada licenciatura, estudos teóricos e práticos sobre a profissionalização docente, dentre outras estratégias) teríamos inúmeras possibilidades de fazer e

autores citados, a principal referência é Maurice Tardif, na obra *Saberes docentes e formação profissional*, publicada no Brasil em 2002. Conforme o Projeto Institucional do PIBID/UEPG 2013, foram assim definidos: “Dentro da perspectiva da construção dos saberes docentes, Tardif aponta quatro tipos de saberes: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica - corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); saberes disciplinares (saberes que correspondem ao conhecimento adquirido na universidade); saberes curriculares (correspondem aos programas, objetivos, métodos) e saberes experienciais (saberes ligados às experiências individuais e coletivas, de saber-fazer e de saber-ser). Tais saberes podem ser adquiridos por meio da experiência pessoal, formação recebida em instituição, através do contato com professores mais experientes ou em outras fontes. Tardif também ressalta que o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (UEPG, Projeto Institucional PIBID 2013, p. 3). Outro autor citado é Gauthier (1998), o qual também estabelece uma tipologia dos saberes docentes fundamentais para o processo de profissionalização docente. Em seu livro *Por uma teoria da Pedagogia* (1998), enfatiza que no ensino há a mobilização de vários saberes, os quais são utilizados conforme as situações reais se apresentam. Apresenta uma tipologia semelhante à estabelecida por Tardif. Sintetizando a classificação de Gauthier (1998) são elencados: saberes disciplinares – referem-se ao conhecimento do conteúdo a ensinar; saberes curriculares – relativos ao programa de ensino; saberes das Ciências da Educação – é o saber profissional específico, não diretamente ligado a ação pedagógica; a tradição pedagógica, que diz respeito ao saber *de dar aulas*, que é modificada pelo saber advindo da experiência e que pode ser confirmado pelo saber da ação pedagógica; experiência, julgamentos particulares construídos ao longo do; ação pedagógica, diz respeito ao saber experiencial testado e socializado.

refazer, pensar e repensar as situações e micro situações que envolvem a formação de professores da educação básica e no ensino superior (CI2).

A concepção da formação inicial de professores declarada pela coordenação institucional (CI2) é baseada em uma perspectiva teórico-prática. Cunha (2013) explica que, nesta concepção, entende-se que é possível gerar conhecimento pelo contato e interação com a prática docente e, para tanto os professores precisam envolver-se em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática. Os processos reflexivos e interativos são valorizados por reconhecer que os professores produzem conhecimentos ao comparar, relacionar a prática com a teoria. O depoimento da coordenação institucional possibilita confirmar o posicionamento teórico, quando afirma que

[...] a formação inicial de professores tem se desenvolvido por meio de aprendizagens teórico-práticas realizadas em instituições especializadas (IES), aliadas a aprendizagens em situações escolares, em que o futuro professor é inserido em ambiente de seu futuro campo de trabalho, sob a supervisão de um profissional, de reconhecida experiência e dispostos a partilhar seus saberes. Nesses períodos as ações desenvolvidas por professores da escola básica junto a alunos do curso de licenciatura ganharam destaque se considerarmos que os saberes profissionais desses sujeitos, consolidados em contextos práticos, se tornam objeto de investigação e aprendizagem, por meio de processos reflexivos e interativos ocorridos entre licenciandos e os professores da escola básica (CI2).

Fernandes e Cunha (2013) destacam que existem críticas a esta concepção de formação inicial, no sentido de que “ao afastar-se da proposta que privilegia a teoria sobre a prática, corre-se o risco de retirar a reflexão crítica dos processos de formação de professores, podendo ocorrer sua desintelectualização” (FERNANDES; CUNHA, 2013, p. 53). No entanto, uma visão polarizada da teoria e da prática também alcança a complexidade da formação de professores: é preciso compreender que teoria e prática estão dialeticamente imbricadas. A teoria sem confronto com a prática e a prática tornando-se ação repetida e sem questionamentos leva à alienação dos sujeitos em formação, afastando de compreensões mais elaboradas e transformadoras. “Não se está a defender o praticismo, mas, sim, uma epistemologia da prática que traga a reflexão como um processo dialético e contextualizado nas condições objetivas do mundo da vida e do trabalho” (FERNANDES; CUNHA, 2013, p. 55).

Em consonância com o pensamento de Fernandes e Cunha (2013), considera-se, nesta pesquisa, que a prática pode constituir-se no ponto de partida para a compreensão das diferentes dimensões da docência e para o

aprofundamento teórico em relação a elas, de tal forma que a prática seguinte ocorra de forma consciente e fundamentada.

Em relação aos objetivos elencados pelos coordenadores institucionais, pode-se observar, também, significativa diferença entre os editais 2009 e 2011/2013:

Quadro 13 – Objetivos do PIBID/UEPG

Projeto institucional 2009	Projeto institucional 2011/2013
Desenvolver processos efetivos de aprendizagem da docência; Potencializar a pesquisa sobre formação de professores e a aprendizagem da docência; Proporcionar a mudança de concepção na formação de licenciandos [...]; Incentivar os licenciandos ao exercício do magistério contribuindo para o engajamento na profissão de professor como professor e pesquisador [...]; Promover a integração entre Universidade-Escolas da Educação Básica por meio do trabalho colaborativo e investigativo [...]; Identificar as contribuições desse trabalho colaborativo para a definição de currículos inovadores [...]; Promover ações voltadas para a formação do professor e pesquisador [...]; Promover o aprendizado de um método científico [...]; Possibilitar que os acadêmicos vivenciem e investiguem as diferentes dimensões da docência [...]; Possibilitar a formação continuada dos profissionais da escola, na perspectiva do desenvolvimento profissional; Investigar contribuições do professor que cede turmas [...] no processo de formação inicial, elucidando os impactos dessa proposta de trabalho para a sua formação continuada; Fomentar a análise dos processos de ensino e aprendizagem a partir da problematização da prática; Contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos científico-educacionais numa perspectiva de letramento para a docência crítica e emancipatória, voltada para a melhoria da qualidade da educação; Discutir as relações estabelecidas na interface entre a formação inicial de professores e a formação continuada de professores em serviço; Discutir necessidades, demandas e contribuições oriundas de mudanças colocadas por legislação [...] nos Cursos de Licenciatura; Propor e defender a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão para a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva de letramento para a docência.	Incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; Valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Projetos Institucionais do PIBID/UEPG 2009 e 2011/2013.

Observa-se que os objetivos elencados no primeiro edital foram bastante ambiciosos, revelando a expectativa dos coordenadores em relação à implementação do Programa na instituição. Na sequência, para os novos editais, as orientações da CAPES e a experiência do projeto anterior levaram a definir objetivos mais específicos, dentro do proposto em tais orientações.

Os objetivos elencados no edital 2009 expressam uma relação com a escola e os professores. Já o edital 2011/2013 expressa a relação do PIBID com as avaliações nacionais, exigência que se torna mais forte nos documentos da CAPES.

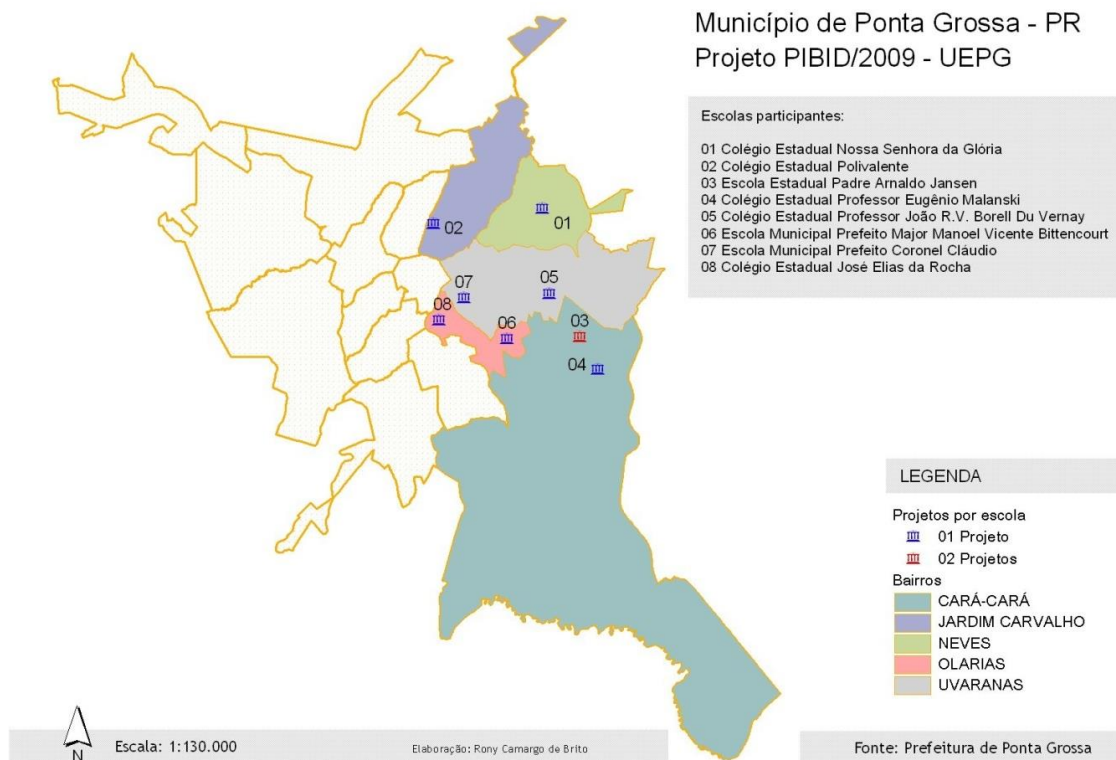
3.4.3 O desenvolvimento do PIBID na UEPG

Na UEPG, o PIBID iniciou com a participação no Edital CAPES nº 02/2009 (BRASIL, 2009), no qual estavam inseridos 6 subprojetos das seguintes licenciaturas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia e Química. O desenvolvimento do Programa realizou-se em parceria com oito escolas do município de Ponta Grossa, sendo seis da rede pública estadual e duas da rede pública municipal, distribuídas em cinco bairros da cidade. Em uma das escolas da rede estadual existiam dois subprojetos sendo desenvolvidos. Na figura 12, na página seguinte, está apresentada a distribuição dos projetos nas escolas.

Com a possibilidade de participação no novo edital lançado em 2011, ampliaram-se os subprojetos e escolas participantes, e coordenação institucional específica para esse grupo. As licenciaturas que participaram foram: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Português Espanhol, Letras Português Francês, Letras Português Inglês, Química. São formados os novos subprojetos; no entanto, os subprojetos do edital 2009 têm suas atividades prorrogadas, continuam sendo executados e mantêm a coordenação institucional própria.

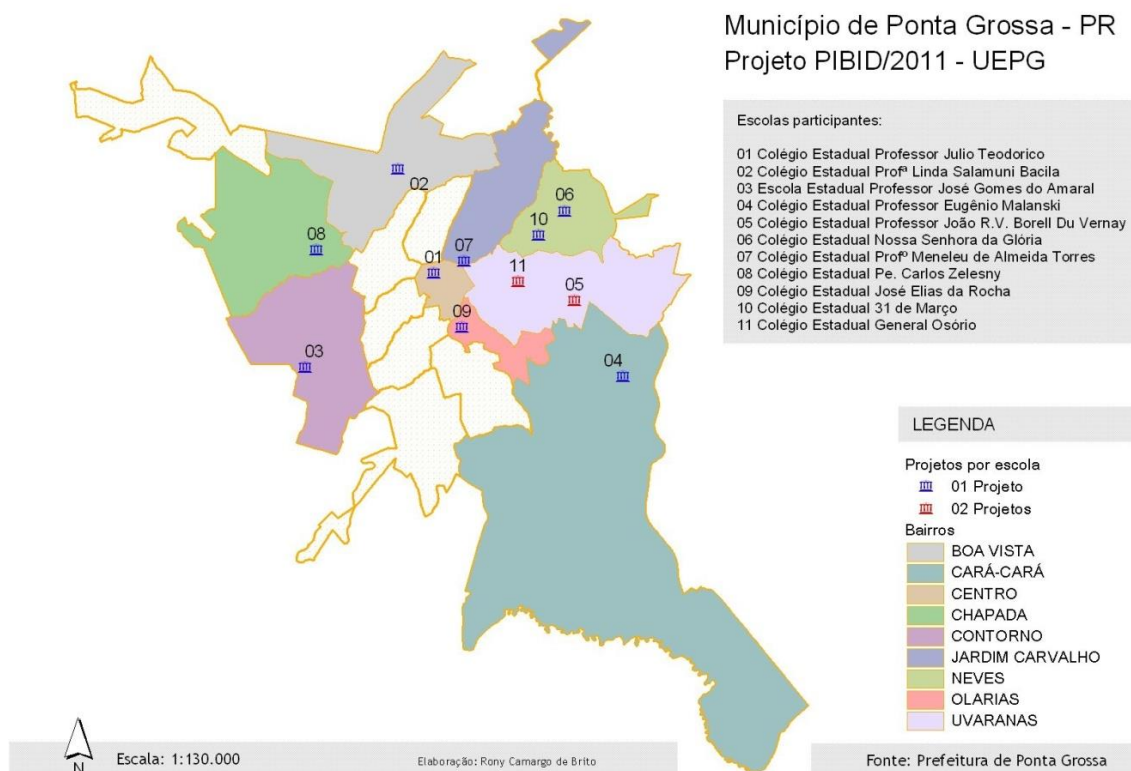
Decorrente da participação da UEPG nesse edital, amplia-se o número de coordenadores de área, de supervisores, de bolsistas ID e de escolas participantes. Estão envolvidas nas atividades desse edital onze escolas todas da rede pública estadual, distribuídas em nove bairros da cidade. Duas das escolas participantes contam com dois subprojetos sendo desenvolvidos, conforme pode ser observado na figura 13, também na página seguinte.

Figura 12 - O PIBID UEPG / Edital CAPES nº 02/2009



Fonte: Coordenação do PIBID 2011.

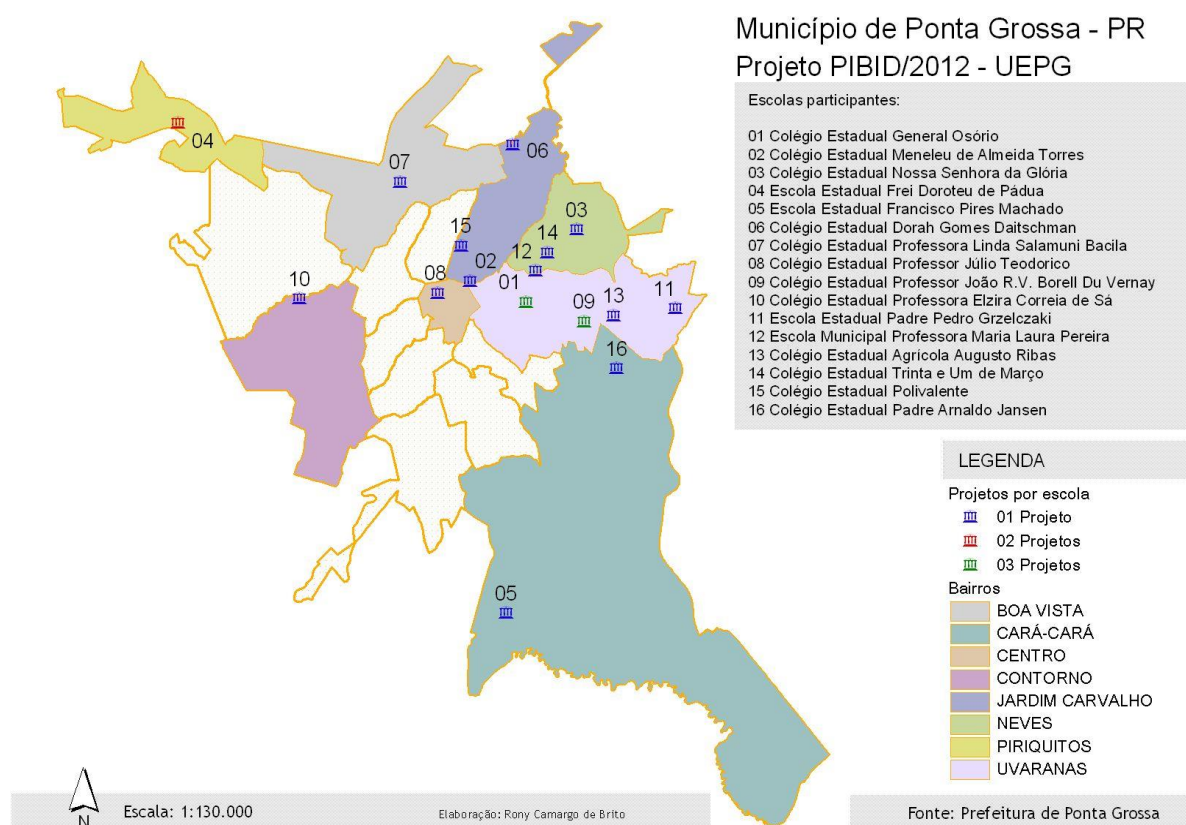
Figura 13 - O PIBID UEPG / Edital CAPES nº 01/2011



Fonte: Coordenação do PIBID 2011.

No ano de 2012 foi lançado o edital CAPES n.11/2012, permitindo que as IES complementassem sua participação, possibilitando que a UEPG atingisse todas as suas licenciaturas com a participação no Programa. Assim, passam a compor o PIBID também as Licenciaturas de Matemática, Música e Pedagogia. Os novos subprojetos passam a compor o programa sob a coordenação institucional do edital de 2011. O total de escolas parceiras passa a dezesseis, sendo quinze da rede pública estadual e uma da rede pública municipal. Em uma das escolas existem dois subprojetos e em duas escolas funcionam três subprojetos. As escolas participantes estão distribuídas em sete bairros e o centro da cidade. As atividades desenvolvidas nos subprojetos aprovados pelo edital de 2009 continuam ocorrendo; portanto, a instituição tem dois coordenadores institucionais do programa, conforme figura 14.

Figura 14 – O PIBID UEPG / Edital CAPES nº 11/2012 (complementar)



Fonte: Coordenação do PIBID 2011.

Naquela época, o PIBID UEPG estava, assim, consolidado em termos numéricos e de subprojetos, conforme o quadro 14, na página seguinte.

Quadro 14 - Subprojetos PIBID 2009/2011/2012

Subprojeto	Coord. de Área	Prof. Supervisores	Bolsistas ID	Escolas
Artes Visuais 2009	01	01	11	01
Artes Visuais 2011	01	01	08	01
Ciências Biológicas 2009	01	02	12	01
Ciências Biológicas 2011	01	01	08	01
Educação Física 2011	01	01	10	01
Física 2011	01	02	12	01
Geografia 2011	01	02	12	02
História 2011	01	02	12	02
Letras Port./Espanhol 2011	01	01	12	02
Letras Port./Espanhol 2012	01	02	12	02
Letras Port./Francês 2011	01	02	12	01
Letras Port./Inglês 2011	01	02	12	01
Letras Port./Inglês 2012	01	02	12	01
Matemática 2009	01	02	12	02
Matemática 2012	01	02	12	02
Música 2012	01	01	08	01
Pedagogia 2012	01	01	10	01
Química 2009	01	02	12	02
Química 2011	01	02	12	02
TOTAL	19	31	216	16

Fonte: Coordenação do PIBID 2011.

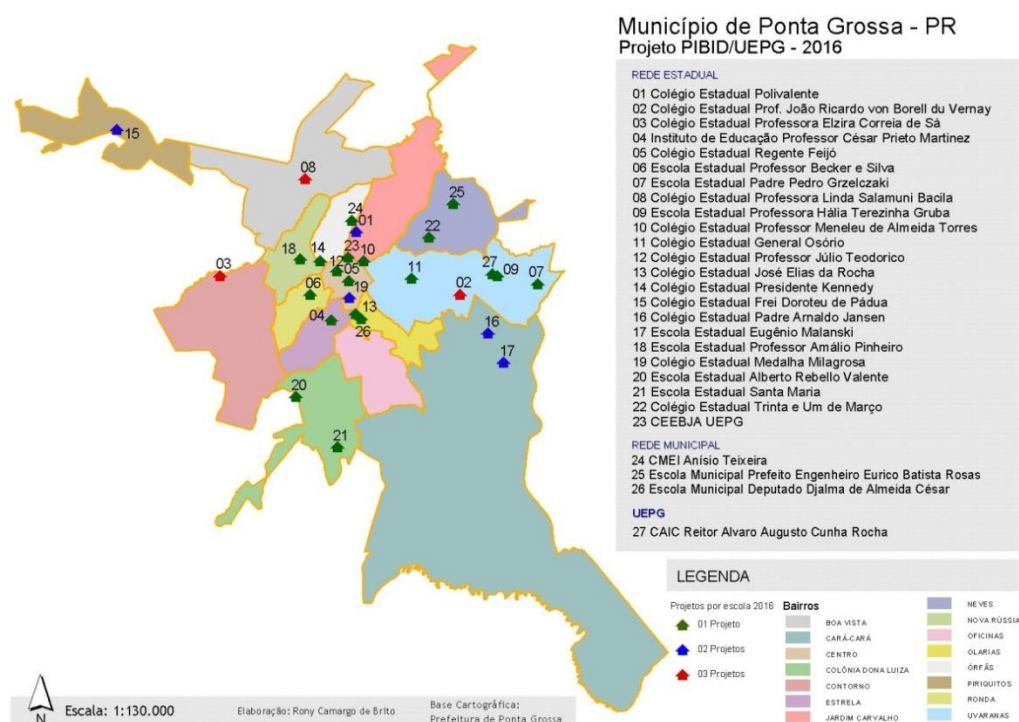
Somente com o edital 2013 é que encerram as atividades dos subprojetos do edital de 2009, e todas as licenciaturas participantes ficam sob uma única coordenação institucional. O edital CAPES nº 61/2013 segue as determinações da Portaria nº 96/2013, redimensionando o número de participantes em cada subprojeto e, por consequência, amplia-se o número de coordenadores de área e de professores supervisores. A aprovação da Portaria nº 046/2016 (posteriormente revogada) trouxe muitas inseguranças e indefinições. Todos os subprojetos encerrariam em junho de 2016, e deveriam ser propostos novos, em consonância com a citada portaria. Com a revogação da portaria e ainda sem novos parâmetros, ocorreram mudanças na configuração dos subprojetos, conforme o quadro 15 e a figura 15, ambos na página seguinte.

Quadro 15 – Subprojetos PIBID/UEPG Edital 2013 e situação em agosto de 2016

Subprojeto	CA Edital 2013	CA Situação em ago.2016	Supervisor Edital 2013	Supervisor Situação em ago.2016	Aluno Edital 2013	Aluno Situação em ago.2013
Artes	2	2	4	5	24	30
Biologia	2	2	4	4	24	28
Educação Física	2	2	4	2	24	28
Letras/Espanhol	2	2	4	4	24	28
Letras/Francês	2	2	4	4	24	23
Letras/Inglês	1	1	4	4	24	26
Física	1	1	2	1	12	14
Geografia	2	2	4	4	24	26
História	1	1	2	2	12	16
Matemática	2	2	4	4	24	28
Música	1	1	2	2	12	18
Pedagogia	2	2	3	3	26	24
Química	2	2	4	4	24	27
Interdisciplinar	2	0	4	0	24	0
TOTAL	24	22	49	45	302	316

Fonte: Projeto Institucional PIBID/UEPG 2013 e coordenação do PIBID/UEPG 2016.

Figura 15 – O PIBID UEPG / Edital CAPES nº61 /2013 – agosto 2016



Fonte: Elaborado a partir dos dados fornecidos pela Coordenação Institucional PIBID/UEPG, 2016.

3.4.4 Os subprojetos PIBID/UEPG

Os coordenadores de área têm papel fundamental no desenvolvimento do subprojeto, seja na concepção e elaboração da proposta, seja no desenvolvimento das atividades sob sua coordenação e na articulação das ações com o professor supervisor e bolsistas ID. As respostas obtidas junto a dez coordenadores possibilitam compreender as diferenças e ênfases dos subprojetos.

Desde o início do PIBID na UEPG, passaram pela coordenação de área 29 professores (até março de 2016). Responderam ao questionário 10 professores, sendo: um de Ciências Biológicas (CACB), um de Física (CAFis), um de Geografia (CAGeo), um de Letras Português Espanhol (CAPE), um de Letras Português Inglês (CAPI), um de Matemática (CAMat), um de Música (CAMu), um de Pedagogia (CAPed) e dois de Química (CAQ1 e CAQ2). Todos os respondentes têm experiência na Educação Básica, e somente dois deles não atuavam diretamente nas disciplinas de formação de professores nos cursos de licenciatura a que estão vinculados.

Questionados sobre como foi concebido o subprojeto sob sua coordenação, dos dez respondentes, três afirmam a relação com suas experiências no Estágio Curricular, considerado como referência para as proposições da área (CAFis, CAMat, CAQ1). Dois coordenadores enfatizaram as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica como ponto de partida para a elaboração da proposta (CAPE, CAPI). Dois destacam os estudos sobre formação de professores e prática pedagógica (CAGeo, CAPed). Dois afirmam a concepção a partir da necessidade de incentivar a atuação na EB e a relação com a escola (CACB, CAMu), e despertar o interesse dos alunos pela área (CAQ2). Na elaboração da proposta, todos os coordenadores de área apresentam tanto autores da área específica quanto outros, voltados à discussão sobre a formação de professores.

Quanto à concepção de formação inicial, é possível observar algumas diferenças entre os conceitos e autores citados.

Quadro 16 - Concepção de formação inicial de professores

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Conforme Tardif, que busca excelência nos vários saberes da formação (profissional, disciplinares, curriculares e experienciais). Relacionado às ciências, conforme a concepção de Moreira, por meio da aprendizagem significativa subversiva.
FÍSICA	A proposta de A. M. Pessoa de Carvalho e D. Gil-Pérez no livro <i>Formação de Professores de Ciências</i> . Propõe nove pontos essenciais para a formação do professor: 1 - Ruptura com as visões simplistas sobre o ensino de ciências; 2 - Conhecer a matéria a ser ensinada; 3 – Questionar as ideias docentes de <i>senso comum</i> sobre ensino e aprendizagem; 4 - Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem de ciências; 5 – Saber analisar criticamente o <i>ensino tradicional</i> ; 6 – Saber preparar atividades capazes de gerar aprendizagem efetiva; 7 - Saber dirigir os trabalhos dos alunos; 8 - Saber avaliar; e 9 – Adquirir formação necessária para associar ensino e pesquisa.
GEOGRAFIA	O conceito norteador da proposta é o da profissionalidade docente . [...] fomentar o desenvolvimento da profissionalidade, como compreende Sacristán (1995). Concepções de professor pesquisador e de professor reflexivo .
LETRAS PORT. ESPANHOL	A concepção do professor reflexivo-crítico (PIMENTA; GHEDIN, 2005).
LETRAS PORT. INGLÊS	Formação inicial de professores é aquela que se inicia formalmente nos cursos de licenciatura. Tem um início formal, mas não um término. A formação inicial de professores deve incluir o estudo aprofundado da área de conhecimento em que o futuro professor irá atuar, experiências de ensino (planejamento, execução e reflexão durante todas as etapas), escolas públicas, estudos de documentos oficiais que orientam a educação brasileira e o ensino de línguas no país, interação com professores em serviço , atividades em parceria com professores em serviço e pesquisa sobre ensino .
MATEMÁTICA	Exercício de uma prática reflexiva, colaborativa e coletiva , onde não se excluem os objetos de estudos pedagógicos e ou específicos...
MÚSICA	Conceito de práxis docente , por entender que toda ação deve ser fundamentada em objetivos e fundamentos teóricos contextualizados historicamente, os quais têm como critério de verdade a prática, mas que não se encerram nela. A formação do professor [...] não deve se encerrar em uma série de metodologias e propostas descontextualizadas. O conceito de professor reflexivo de Schön, juntamente com as propostas da epistemologia da prática: entendemos que tais concepções não têm auxiliado na formação e atuação do licenciado em música, tendo em vista seu caráter pragmático, deixando em segundo plano o caráter científico do conhecimento que deve, de fato, ser o objetivo da formação e do trabalho docente na escola.
Continua na página seguinte	

Continuação da página anterior	
PEDAGOGIA	É a concepção de formação como desenvolvimento profissional, processo complexo e contínuo, que se realiza ao longo da vida e da carreira do profissional, processo este que demanda compromisso e responsabilidade humana e social, que terá impacto na sociedade, no trabalho, na vida das pessoas, nas relações humanas, culturais, sociais, na produção do conhecimento científico e cotidiano. [...] a formação inicial (acadêmico-profissional, como denominada por Diniz-Pereira) é um espaço-tempo em que se faz necessário articular diferentes saberes na relação com a atividade docente, mobilizando-os em função dos desafios e problemáticas do ensino. [...] a formação inicial precisa possibilitar a relação com as teorias resultantes da pesquisa científica, contribuindo para a reelaboração contínua do conhecimento profissional e para a ressignificação do trabalho docente. De onde surge a necessidade de ser um espaço-tempo que promova a investigação da escola, do ensino, da aprendizagem, de modo a compreender e buscar encaminhamentos para as transformações necessárias que, em última instância, devem promover a educação verdadeiramente humana, política e social. Para tanto, a formação inicial deve ser inquiridora, trazendo à tona questões como: Por que formar professores? Para que? Para quem? Para qual sociedade? Para quais demandas e necessidades? De que modo formar? Onde estes professores irão atuar? [...]
QUÍMICA	A formação de professores pela pesquisa permeia todo o projeto, assim como o referencial da reflexão-ação e a perspectiva crítico-emancipatória de Paulo Freire. [...] reforço na característica da reflexividade e da criticidade (CAQ1). Fornecer ao estudante de licenciatura em química recursos para trabalhar a disciplina de química com alunos do ensino médio empregando uma abordagem condizente com o estágio de maturidade dos estudantes. [...] envolver, aulas experimentais em um formato contextualizado e com o emprego de materiais familiares ao mesmo (CAQ2).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos coordenadores de área.

Observa-se que os conceitos de professor reflexivo e professor reflexivo-crítico estão presentes nas respostas de dois coordenadores (CAPed, CAGeo), contraposto no subprojeto de Música pelo conceito de práxis docente (CAMu). A formação do professor pesquisador (CAGeo) e da formação pela pesquisa (CAPI, CAQ1) também são citadas. Além desses conceitos, é apontado o desenvolvimento profissional docente (CAPed) e a prática reflexiva, colaborativa e crítica (CAMat). Novamente se faz referência aos saberes da formação (CACB) e à necessidade da articulação entre os diferentes saberes, entendendo a formação inicial como uma “prática inquiridora”, promovendo “a investigação da escola, do ensino, da aprendizagem [...]” (CAPed).

Assim, observam-se diferentes posicionamentos entre os coordenadores de área, trazendo elementos de várias concepções relativas à formação inicial. De qualquer forma é possível observar a tentativa de afastamento da concepção baseada na aquisição da teoria para posterior aplicação (racionalidade técnica). Busca-se o movimento formativo que envolva a reflexão, a crítica, a pesquisa.

3.4.5 Percepções dos Coordenadores Institucionais e de área sobre o PIBID/UEPG

Para os Coordenadores do PIBID/UEPG, foram muitas as contribuições e avanços possibilitados pelo Programa.

A visibilidade das licenciaturas no contexto institucional é considerada um dos avanços. O contexto universitário reflete, no seu interior, o *status* das áreas de atuação no contexto social externo. Na história das universidades brasileiras, a formação de professores nunca foi área prioritária, e o destaque propiciado pelo PIBID com bolsas e recursos financeiros deu visibilidade às licenciaturas. Por consequência, há maior valorização da docência e dos acadêmicos das licenciaturas. Além disso, apontam o maior envolvimento de professores que, apesar de serem docentes nas licenciaturas, não se percebem como formadores de professores.

A valorização dos acadêmicos das licenciaturas, respeito e reconhecimento pelos trabalhos desenvolvidos, segundo os coordenadores, também decorrem do fato de serem bolsistas, pois as bolsas de iniciação científica, em sua maioria, eram nos bacharelados. Esta distinção é ainda mais presente em cursos de licenciatura com tradição bacharelesca; assim, a possibilidade de bolsa de estudos para quem deseja seguir a carreira docente foi um importante fator de valorização das licenciaturas, do campo da docência como campo profissional. O PIBID contribui claramente para reforçar a identidade dos cursos de licenciaturas. Foram possíveis, também, avanços na proximidade (ainda que insuficiente) entre o campo de formação da área específica e o campo da área pedagógica.

O que elencam os coordenadores tem um valor simbólico muito grande no interior da universidade. O contexto universitário tem seus ritos, e ser bolsista confere certo *status* acadêmico, indica o valor de uma área de conhecimento, no caso, as licenciaturas.

Outro destaque é a relação com a pesquisa, com a produção acadêmica no processo de formação docente, tanto dos bolsistas como dos próprios formadores, pelo reconhecimento da licenciatura como campo de e para a pesquisa. Contribui, para isso, a divulgação dos resultados de pesquisa em eventos internos e externos à Universidade. O desenvolvimento de uma postura reflexiva e autônoma na docência tem como fundamento a pesquisa na formação. Para os coordenadores, é preciso que o licenciando aprenda a ler a realidade, observar e problematizar. Fundamentado nesse movimento é que poderá propor, intervir, analisar e produzir conhecimento sobre a docência. O PIBID trouxe, ainda, a possibilidade de que os formadores realizarem pesquisas sobre/no cotidiano escolar, favorecendo a formação dos próprios formadores.

Reconhecer a pesquisa como estratégia de formação do licenciado e de produção de conhecimentos sobre o ensino faz toda diferença no mundo acadêmico. Embora os Projetos Institucionais deixem explícita a expectativa da pesquisa como um dos eixos condutores do trabalho do PIBID, somente com a divulgação de resultados e participação em eventos é que a comunidade universitária identifica a produção decorrente da participação no Programa.

A experiência e as vivências no cotidiano escolar, permitindo a relação entre teoria e prática, trazendo elementos para discussão no interior das diferentes disciplinas do currículo do curso, conhecendo a realidade de seu campo de atuação profissional são avanços significativos na visão dos coordenadores de área. Tais experiências são trazidas para dentro da universidade e contribuem, inclusive, com as demais disciplinas do currículo, provocando discussões, questionamentos, reflexão em função do efetivo envolvimento com a escola, e contribuíram, inclusive, com as atividades dos estágios curriculares supervisionados.

Os coordenadores destacam, também, o reconhecimento dos saberes da prática e da vivência do campo de trabalho como subsídios para a formação inicial em um movimento de aproximação teórico/prática. O PIBID oportunizou vivenciar e analisar diferentes concepções e estratégias formativas, conhecer a estrutura e as condições de trabalho das escolas públicas, vivenciar processos de investigação-ação e reflexão.

Observa-se a aproximação da universidade e da escola em um movimento de reflexão conjunta, favorecendo a formação contínua dos formadores no espaço escolar e o desenvolvimento do gosto pela atividade docente. Os acadêmicos

puderam perceber o significado dos estudos acadêmicos fazendo a relação com os saberes docentes.

Os Coordenadores consideram que os objetivos elencados para o Programa na UEPG foram todos atingidos de forma integral ou parcial, e afirmam que foram muitos os avanços observados com a implantação do PIBID na instituição. O grande ganho foi caracterizar mais um espaço de formação profissional do professor, fortalecendo a relação entre universidade e escola. O egresso do Programa é, certamente, um profissional diferenciado que compreende a relação teoria e prática. No Programa, há o papel mais ativo do professor-supervisor atuando realmente como co-formador, e não apenas recebendo acadêmicos em sua sala de aula.

A formação inicial centrada na escola ou dentro da profissão, como define Nóvoa (2009), leva em consideração a oportunidade de fazer da sala de aula da escola básica um ambiente apropriado para aprender a ensinar, para a formação de novos docentes. No entanto, para colocar em prática é necessária uma efetiva colaboração entre a instituição formadora e as escolas, compartilhando responsabilidade e autoridade. Assim também defendem Vaillant e Marcelo (2012, p. 97):

Desse ponto de vista, a instituição de formação pode funcionar como uma agência de apoio à inovação e ao trabalho colaborativo nas escolas. A colaboração se produziria sob os seguintes princípios: a) reciprocidade ou intercâmbio mútuo entre escola e instituição de formação; b) experimentação ou disponibilidade a ensaiar novas formas de prática e de estrutura organizativa na escola; c) indagação sistemática, para que as novas ideias sejam objeto de estudo e validação; e d) diversidade de estudantes, para que as estratégias de ensino refiram-se a uma ampla variedade de crianças com diferentes procedências, capacidades e estilos de aprendizagem.

Envolve a disposição dos diferentes atores em participar do processo formativo e estar aberto à reflexão e à inovação. Implica uma visão não dicotômica da formação, em uma percepção não hierárquica da relação teoria e prática, universidade e escola, professor universitário e professor da escola básica, conhecimento acadêmico e conhecimento advindo da experiência.

Apesar da visão muito positiva dos coordenadores em relação ao PIBID/UEPG, alguns pontos são observados como fragilidades ou aspectos a serem melhorados. Os coordenadores afirmam que, muitas vezes, há falta de compromisso dos bolsistas para com o Programa, às vezes por falta de maturidade e clareza sobre a opção profissional, levando frequentemente a desistências, prejudicando as

ações planejadas. Em muitos casos, há falta de envolvimento, entrosamento entre os participantes.

Algumas vezes há certa desconfiança por parte da equipe pedagógica e demais docentes, nem sempre se comprometem com os estudos e com a execução da proposta na escola.

A dificuldade de integração entre os projetos e a necessidade de que as ações do Programa tenham repercussões no contexto geral da formação de professores na instituição são, também, destacados pelos coordenadores. Percebem a necessidade de que os projetos que compõem o PIBID/UEPG dialoguem mais, definam com mais clareza as concepções de formação inicial que norteiam o Programa. Tal articulação poderia promover o repensar dos currículos dos cursos, os estágios, as práticas e as disciplinas para que o PIBID não seja uma atividade isolada, mas contribua para efetivas transformações na área de formação de professores da instituição.

O valor do incentivo financeiro oportunizado pela bolsa é considerado baixo, mas pode ser um atrativo que se sobreponha ao interesse pela proposta do Programa em si e, por esta razão, acaba ocorrendo certa rotatividade dos acadêmicos, assim que encontram remuneração maior.

Também são considerados como dificuldades os limitadores do uso dos recursos e os controles burocráticos estabelecidos pela CAPES, a exigência da apresentação de resultados acabam por interferir nos encaminhamentos pedagógicos. O tempo dispendido na execução de tarefas burocráticas e administrativas faz com que estes aspectos se sobreponham em relação às questões formativas, pedagógicas, docentes. O aumento do número de bolsistas dificulta um trabalho mais individualizado da aprendizagem dos licenciandos.

No interior das IES, as limitações da estrutura administrativa para atender as demandas dos Programas, a falta de pessoal, ou mesmo a rotatividade do pessoal e a descontinuidade do envolvimento com o Programa ampliam as dificuldades de organização e de gestão, sobrecarregando os coordenadores. O fortalecimento da formação de professores no interior das IES passa, também, pela melhoria das estruturas de organização e administração dos programas voltados a este fim.

Outro aspecto apontado é a necessidade de estabelecer parâmetros de acompanhamento e avaliação, bem como a necessidade de definir espaços e tempos para a formação dos coordenadores de área e professores supervisores. Os

coordenadores institucionais sentem a necessidade de organizar grupos de estudos com bolsistas, coordenadores de área e supervisores, realizar mais visitas às escolas, realizar estudos com os egressos do Programa, e a necessidade de aproximação com os demais programas de formação de professores existentes na instituição.

Um aspecto positivo é tomar a escola de educação básica (espaço de exercício da profissão) como parceira na formação dos licenciandos, com isso há uma valorização dos conhecimentos da experiência, os quais precisam ser trazidos para a discussão e aprofundamento teórico de forma coletiva: bolsistas ID, coordenadores e supervisores.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS DO PIBID/UEPG – PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.5.1 Os egressos do PIBID/licenciaturas participantes das entrevistas

Para a realização das entrevistas, em 2016, foi feito o contato telefônico ou por e-mail com aqueles que se dispuseram a participar. Após este contato foram definidos horário e local, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Ao iniciar a entrevista, foi entregue o TCLE e solicitada a autorização para gravar.

Foram 9 entrevistados das seguintes áreas das licenciaturas: Química (Ent1Qui), Artes Visuais (Ent2Art), História (Ent3His), Pedagogia (Ent4Ped), Física (Ent5Fis), Ciências Biológicas (Ent6Cbi), Educação Física (Ent7Efi), Matemática (Ent8Mat e Ent9Mat).

Todos os entrevistados participaram do PIBID por aproximadamente dois anos e apenas a entrevistada de Pedagogia tinha atuado como docente da Educação Infantil após concluir o curso de formação docente em nível médio, antes de ingressar no PIBID.

Todos exercem a docência desde que concluíram a licenciatura e apenas uma entrevistada (Ent1Qui) não está atuando como docente, saiu quando conseguiu bolsa para o doutorado.

3.5.2 Os egressos do PIBID/licenciaturas participantes dos questionários

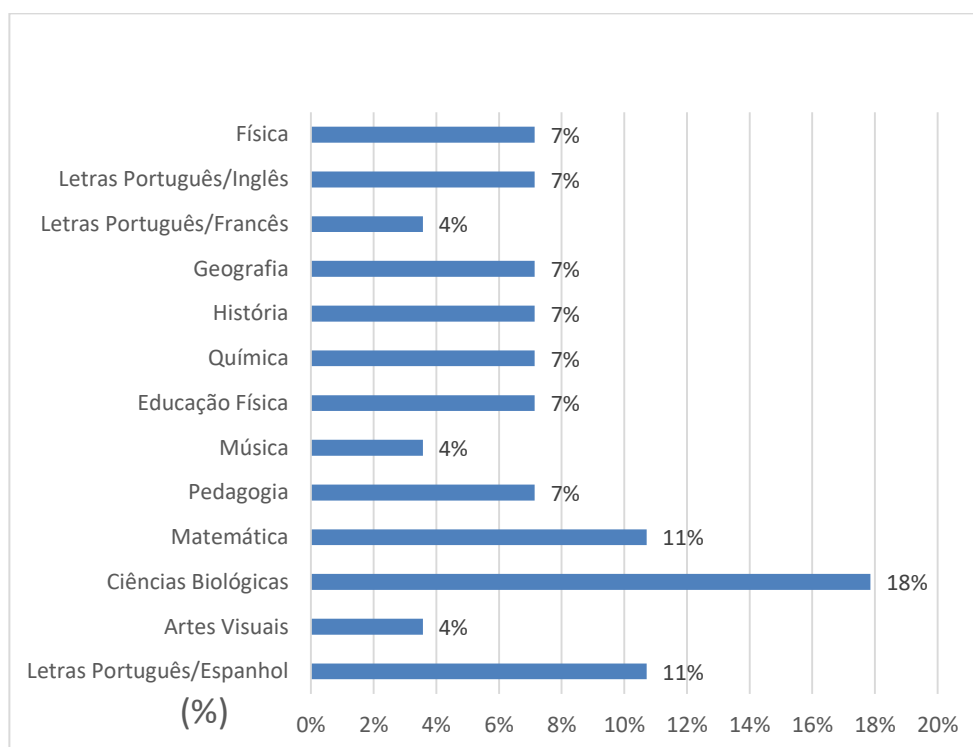
Partindo das respostas obtidas nos 28 questionários respondidos em 2016, foi possível elaborar um perfil dos bolsistas participantes da pesquisa.

Dentre os respondentes, 71% são do sexo feminino (20 respondentes) e 29% do sexo masculino (8 respondentes), confirmando a maior presença de mulheres nos cursos de licenciaturas. A maioria é natural de Ponta Grossa (46% - 13 respondentes) e Telêmaco Borba (12% - 3 respondentes), alguns são de três cidades de outros Estados (12% - 3 respondentes), e os demais (20% - 9 respondentes) são de diferentes cidades do interior do Paraná. Atualmente, a maioria reside em Ponta Grossa (64%) e em municípios na região dos Campos Gerais (36%).

Em relação ao estado civil, 68% são solteiros (19 respondentes) e 32% são casados ou em união estável (9 respondentes), e a maioria (68%) está na faixa etária de 20 a 25 anos (19 respondentes), mas 25% têm entre 26 e 30 anos (7 respondentes), e um pequeno percentual (7%) está na faixa de 31 a 35 anos (2 respondentes).

Pode-se observar que há representantes de todas as licenciaturas da UEPG entre os respondentes, conforme a figura 16, na página seguinte.

Figura 16 - Curso de licenciatura concluído pelos egressos do PIBID/UEPG



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que as atividades do PIBID na UEPG iniciaram em 2010, os egressos que participaram da pesquisa foram concluintes em 2011 (7%), 2012 (21%), 2013 (14%), 2014 (21%) e 2015 (36%).

Quanto ao contato inicial com o PIBID, a maioria dos egressos afirma ter sido por meio dos colegas (43% - 12 respondentes) e pelos professores do curso (39% - 11 respondentes). Há, ainda, os que tomaram conhecimento do Programa por meio do Colegiado de curso (14% - 4 respondentes) e por meio de um irmão que já participava do PIBID (4% - 1 respondente).

Outro aspecto relevante é o tempo em que os ex-alunos permaneceram no PIBID. Até um ano foram 4%, entre um ano e um ano e meio (7%), entre um ano e meio e dois anos (54%), mais de dois anos (36%).

Dentre os egressos participantes da pesquisa, 93% estão atuando como docentes (26 respondentes) e apenas 7% não estão (2 respondentes). Observa-se que a maioria (50%) atua em escolas públicas da rede estadual de ensino (14 respondentes), 36% em escolas privadas, 7% em instituições federais e 7% em escolas privadas e escolas públicas estaduais.

Um grupo significativo dos egressos já concluiu algum curso de pós-graduação *lato sensu* - especialização (32%- 9 respondentes), e outra parte está com o curso em andamento (29% - 8 respondentes). Apenas 39% não cursou ou está cursando pós-graduação *lato sensu* (11 respondentes).

Quanto à realização de curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), observa-se que 32% estão com curso em andamento (9 respondentes) e 4% já concluiu (1 respondente); no entanto, 62% não estão vinculados à pós-graduação *stricto sensu* (18 respondentes).

Para 79% dos respondentes, o PIBID foi a primeira experiência de docência que tiveram (22 respondentes). Apenas 21% teve algum contato com a docência anteriormente ao PIBID (6 respondentes).

Os participantes da pesquisa prestaram informações bastante completas e detalhadas, constituindo um conjunto de dados significativos sobre o programa.

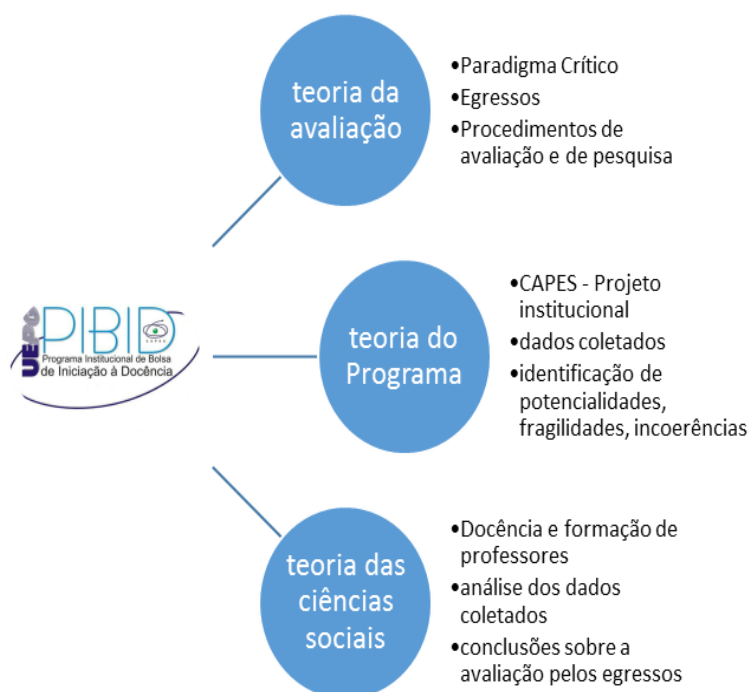
O interesse da presente pesquisa está centrado na avaliação que os egressos do PIBID/UEPG fazem do Programa e, assim, questionários e entrevistas foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, valorizando a expressão dos participantes e suas compreensões sobre o processo formativo. No capítulo seguinte são apresentados e analisados os dados obtidos.

CAPÍTULO IV - AVALIAÇÃO CENTRADA NOS PARTICIPANTES: A AVALIAÇÃO DO PIBID PELOS EGRESSOS

O presente capítulo tem por objetivo analisar a avaliação do PIBID realizada por egressos, buscando apresentar potencialidades, fragilidades e incoerências evidenciadas no processo avaliativo. Objetiva, ainda, refletir sobre as vantagens e limitações da avaliação de programas educacionais a partir dos egressos.

O esquema abaixo explicita as bases teóricas desta pesquisa e a relação com a análise de dados.

Figura 17 - Teorias de Base da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Para o desenvolvimento da análise dos dados coletados, considerando os objetivos da pesquisa e o esquema apresentado anteriormente, optou-se pela organização a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados: o questionário, do qual participaram 28 egressos (conforme explicitado no capítulo III); e a entrevista, realizada com 9 dos 28 egressos que aceitaram participar dessa etapa.

4.1 AVALIAÇÃO DO PIBID PELOS EGRESSOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS

Os dados coletados por meio de questionários *online* aplicado aos egressos do PIBID foram tabulados e organizados em planilha eletrônica, conforme as questões nele contidas. A análise dos dados, em uma perspectiva quali-quantitativa, foi realizada após a leitura cuidadosa das respostas dos egressos às questões fechadas, abertas e mistas. Optou-se pela apresentação dos resultados da análise efetivada a partir da definição de três dimensões.

A definição das dimensões de avaliação do Programa permitiu, também, estabelecer as categorias de análise a partir dos dados empíricos coletados, visando a avaliação do PIBID/UEPG em uma perspectiva de movimento crítico-dialético, no qual os sujeitos e suas percepções foram consideradas no processo avaliativo⁶⁹. Esta opção teórico-metodológica possibilitou não simplesmente apresentar o resultado de uma avaliação, mas compreender o processo avaliativo e o processo formativo do Programa estudado.

Sendo assim, em cada dimensão as categorias elencadas foram trabalhadas a partir da análise do conteúdo das respostas. As dimensões e as categorias nelas contidas são as seguintes:

a) Avaliação da formação para a docência propiciada pelo PIBID/UEPG - refere-se às motivações que levaram os egressos à participação no Programa, a concepção de docência declarada pelos egressos, a aprendizagem da docência, os princípios formativos da docência, a relação teoria-prática vivenciada e a autoavaliação do egresso quanto à sua participação no Programa;

b) Avaliação da gestão do PIBID/UEPG - refere-se à avaliação da organização do programa e a sua condução no âmbito institucional, coordenação institucional e de área das licenciaturas, e das escolas parceiras;

c) Avaliação dos resultados do PIBID/UEPG - refere-se aos aspectos apontados pela avaliação dos egressos quanto à influência do Programa para continuar na docência; a superação de dificuldades iniciais no exercício da docência; a contribuição da formação para prática docente atual; a contribuição para

⁶⁹ Considerando a perspectiva adotada, optou-se por tratar todos os depoimentos das entrevistas e respostas aos questionários dos egressos. Assim, mesmo que em alguns momentos os trechos tenham ficado longos, o entendimento é de que todas as expressões dos participantes da pesquisa devem ser consideradas na análise.

superação de problemas detectados no processo ensino-aprendizagem; a contribuição para a melhoria da qualidade da Educação Básica, a participação em eventos científicos para a socialização das vivências, estudos e pesquisas e, por fim, as fragilidades e dificuldades do PIBID segundo os egressos.

4.1.1 Avaliação da formação para a docência propiciada pelo PIBID

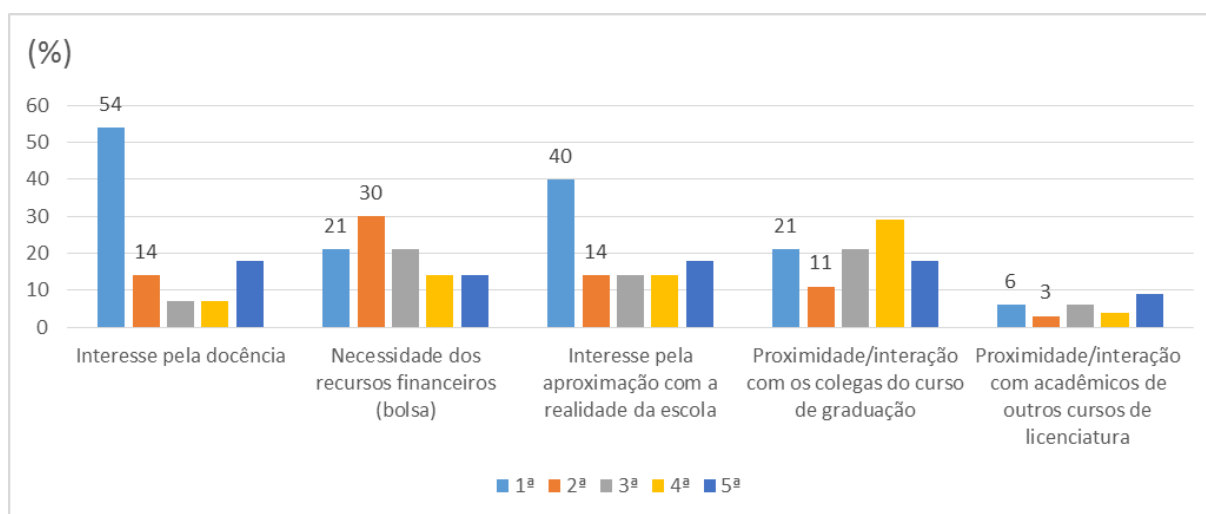
Nesta dimensão foi possível elencar seis categorias relativas à formação dos egressos para a docência no âmbito do Programa. São elas: os motivos que levaram os egressos à participação no PIBID, a concepção de docência construída e por eles declarada, a aprendizagem da docência, os princípios formativos da aprendizagem da docência, a relação teoria-prática vivenciada e auto avaliação do egresso quanto a sua participação/satisfação junto ao PIBID.

4.1.1.1 Sobre a motivação à participação no PIBID

A centralidade do PIBID é a docência. Observa-se que o primeiro objetivo traçado para o desenvolvimento do Programa foi o de incentivar a formação de professores para a Educação Básica. A criação do PIBID teve, portanto, como norte, atrair os licenciados para atuar na Educação Básica, investindo mais tempo neste processo formativo. No entanto, ao ser proposto no interior das instituições, diferentes interesses podem ter motivado a participação dos licenciados.

As razões que levaram os egressos a participar de um programa de iniciação à docência foram indicadas no questionário de pesquisa, por ordem de importância, quanto aos seguintes aspectos: a) interesse pela docência; b) necessidade de recursos financeiros (bolsa); c) interesse pela aproximação com a realidade da escola; d) proximidade/interação com os colegas do curso de graduação; e) proximidade/interação com acadêmicos de outros cursos de licenciatura. No gráfico 1, os resultados das respostas dos egressos estão representados em valores percentuais.

Gráfico 1 – Ordem de importância (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª) das razões que o (a) levaram a participar do PIBID



Fonte: Elaborado pela autora.

O interesse pela docência foi o aspecto mais indicado pelos egressos (54% em 1ª opção, 14% em 2ª) como a razão para o ingresso no PIBID, aliado ao interesse pela aproximação com a realidade da escola (40% em 1ª opção, 14 em 2ª).

Tais dados permitem inferir que, ao ingressar no PIBID, o acadêmico já tinha o desejo de ser professor e conhecer a escola, seu futuro espaço de atuação profissional. Os depoimentos confirmam a escolha:

Ingressei no PIBID por necessidade de conhecer a escola, adquirir experiência e principalmente perceber se essa área de atuação era o que eu queria para minha carreira profissional (E8).

Na época, apresentei-me ao PIBID e ao PIBIC. Tendo sido selecionado nos dois programas, optei pelo PIBID, devido a sua ligação com o ensino (E18).

Para o acadêmico de Licenciatura, o PIBID é um excelente meio de interação com a futura profissão, onde aprendemos a lidar com a prática e sempre melhorá-la, tornando-se um profissional melhor a cada dia (E25).

A intenção de conhecer a realidade da escola foi justificada, também, por alguns egressos, devido às dúvidas quanto à escolha do curso de licenciatura que realizavam e se a carreira docente era a profissão que, de fato, desejavam seguir, como apontam as declarações:

Durante o meu curso tive muitas dúvidas se estava no caminho certo, ou seja, se era a profissão certa a seguir. Foi por isso que tive interesse em fazer o PIBID, ele me proporcionou um contato com a realidade da escola que foi muito válido na minha formação. A experiência que tive foi muito proveitosa, uma vez que foi depois do PIBID que resolvi atuar nessa profissão (E12).

O PIBID foi uma grande oportunidade para que durante a graduação eu tivesse contato com a docência e a realidade escolar, isso me fez estar mais preparada para atuar como docente (E20).

Necessitava de uma maior prática, para compreender melhor o processo de alfabetização (E7).

Uma das críticas relativas ao processo de formação de professores no interior das universidades, segundo as pesquisas na área, é justamente certo distanciamento da formação inicial, nas licenciaturas, da realidade escolar. O PIBID, ao ter entre seus objetivos “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação [...]” (BRASIL, 2013), possibilita a aproximação com a realidade da profissão. Para André (2012, p.127):

Os programas que se desenvolvem em parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência.

Ao propor entre seus objetivos o de “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica” (BRASIL, 2013), o PIBID busca superar as dificuldades históricas nessa relação. Muitos autores, dentre eles Gatti e Nunes (2009), Tardif (2012), Nóvoa (2009), Canário (2002), criticam o afastamento dos cursos de formação de professores e o espaço de atuação profissional. Defendem a articulação entre a formação inicial e as situações de trabalho, articulação que deveria ocorrer desde o início dos cursos, e não apenas nos anos finais, durante a realização dos estágios. A importância do PIBID ocorre justamente por ampliar a interlocução com a escola, e todas as ações que favorecem esta aproximação devem ser valorizadas, incluindo os estágios supervisionados. A proposta do PIBID vem calcada nesta necessidade, a qual é percebida, também, pelos acadêmicos das licenciaturas egressos do PIBID. Na mesma direção, Cunha (2015, p. 92) afirma que

A universidade, ao tomar para si a legitimação da formação inicial de professores, não pode entender essa como uma tarefa solitária, de caráter meramente acadêmico. Precisa se articular com os sistemas escolares e seus professores, reconhecendo neles parceiros fundamentais para levar a cabo a formação de novos docentes.

Em relação à necessidade dos recursos financeiros, observa-se que esse aspecto aparece secundarizado em relação às motivações para participar do Programa (21% em 1ª opção, 30% em segunda). No entanto, houve significativa

importância para um grupo dos questionados, uma vez que, segundo eles, a bolsa foi decisiva para a permanência no curso de graduação, também para que pudessem concluí-lo, fator esse que, em certa medida, impulsionou o ingresso dos mesmos no Programa, conforme revelam as respostas:

Precisava conhecer a realidade das escolas e do futuro ambiente de trabalho bem como do dinheiro para me manter estudando (E9).

Naquele momento precisava de alguma ajuda financeira para começar a atuar na área e conseguir me manter no curso, logo que isso se fez possível o interesse fixou-se na realidade da escola e no interesse de me tornar um bom professor (E11).

Em um primeiro momento o que me chamou a atenção no PIBID foi o auxílio financeiro, o qual era necessário para a minha permanência no curso de graduação, visto que eu tinha diversos gastos. Entretanto consegui duas bolsas ao mesmo tempo, uma de iniciação científica e outra de Iniciação à Docência. Acabei optando pela segunda opção, visto que o programa seria capaz de ajudar-me a desenvolver habilidades e saberes relacionados à docência por meio das ações no projeto de Geografia (E24).

O perfil sócio educacional dos acadêmicos das licenciaturas geralmente é formado por discentes oriundos de escolas públicas, e a maioria deles precisa trabalhar para se manter durante a realização do curso. Assim, a existência de uma bolsa com auxílio financeiro, em muitos casos, significa a oportunidade de continuar os estudos no Ensino Superior, incentivo que também se constituiu como um estímulo à participação no Programa.

4.1.1.2 Sobre a concepção de docência

Questionados sobre a influência do PIBID e sua atual concepção de docência, os egressos apresentaram diferentes ênfases em suas respostas.

Nas palavras de Veiga (2007, p. 32), “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. A autora defende, ainda, que há um processo de *ampliação do campo da docência*, não se restringindo ao ato de ministrar aulas, envolvendo diversas ações no contexto escolar. A docência está, também, ligada a processos de inovação:

[...] quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc. Explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade (VEIGA, 2007, p. 33).

Na Resolução CNE nº 02/2015, que define as atuais Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores (BRASIL, 2015), nos parágrafos 1º e 2º de seu artigo 2º, o conceito de docência está assim definido:

§ 1º. Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º. No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio da sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

Após diversas leituras flutuantes das respostas dos egressos ao questionário de pesquisa, foi possível identificar elementos das concepções de docência acima apresentadas, com diferentes ênfases: na prática pedagógica, nos processos de formação/cidadania, na reflexão crítica sobre a ação docente. O agrupamento dos depoimentos, conforme a ênfase dada pelos egressos, são discutidos na sequência.

➤ **Concepção de docência com ênfase na prática pedagógica:**

Os depoimentos dos egressos sobre a concepção de docência trazem elementos conceituais que enfatizam a prática pedagógica, quando afirmam que:

Docência é o ato de ensinar por metodologias, métodos e técnicas diferentes que englobam todos os alunos, para que atinjam o mesmo objetivo que é a aprendizagem. (E4)

Significa planejar, refletir e executar um plano. Plano este pensado para a escola e realidade dos alunos (E27).

O exercício da docência é estar preparado para ministrar as aulas sempre de maneira em que os alunos compreendam o que lhe é passado, e sempre tendo alternativas para melhor aprendizagem dos mesmos (E16).

A docência é a experiência vivenciada constantemente em sala de aula, através da prática, que necessita da teoria para auxiliá-la (E7).

Significa conseguir transmitir mensagens com um real significado, procurando que o aluno possa refletir sobre o conhecimento e conseguir internalizar e adaptar aquelas informações para seu cotidiano (E19.)

A docência é um exercício contínuo, onde cada dia é um desafio a ser ultrapassado. Buscar inovar e ensinar os conteúdos, mesmo com as tantas dificuldades enfrentadas, é desafiador e instigante (E20).

É você estar em constante processo de mudança. Não dá para dar aula sendo o mesmo professor em várias turmas, o exercício da docência faz com que criemos estratégias que melhor funcionem para cada público (E21).

Docência é aprender ensinando e ensinar aprendendo (E15).

As respostas dos egressos trazem elementos da concepção de docência expressa na Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), ao enfatizarem o planejamento das ações, evidencia-se um *processo pedagógico intencional e metódico*, e as expressões tais como *estar preparado*, *alternativas para a melhor aprendizagem*, *experiência vivenciada na prática* e *exercício contínuo* colocam a prática pedagógica como centro da docência, com a preocupação de exercer esta prática de forma consciente e voltada para a aprendizagem do aluno.

Também com ênfase na prática pedagógica, alguns destacam a importância da docência como um processo de construção de conhecimentos. Processo este que desencadeia aprendizagens não só no aluno, também no professor. Há, portanto, a valorização da interação professor/aluno/conhecimento que ocorre na ação pedagógica.

Significa um crescimento profissional e fantástico quanto ao conhecimento teórico, necessário para lecionar e a prática que se adquire a cada dia em sala de aula (E3).

Aprende-se muito ensinando. É uma troca de conhecimentos a cada aula e a cada turma (E9).

O professor tem papel muito importante hoje e sempre, pois está refletindo constantemente sobre sua prática, tentando a cada dia envolver os alunos no processo de ensino aprendizagem, realizando diversas problematizações cotidianas visando construir juntamente com o aluno o conhecimento, e deixando de lado a velha educação bancária (E25).

Temos a responsabilidade de transmitir o conhecimento e ser o mediador para que esse conhecimento seja assimilado e que de fato a aprendizagem aconteça, sempre colaborando e permitindo ao aluno participar desse processo, onde o mesmo não acontece somente através do professor. É necessária uma parceria entre os dois lados. Docência sem dúvida é isso (E14).

Não é apenas ensinar, na verdade, o professor aprende muito mais do que ensina. Acredito que ser professor é se doar a profissão, é ficar feliz com um aluno que relaciona algo que você comentou em uma aula. É amar o que faz (E12).

Docência é o ato de construção de conhecimentos junto com os alunos, procurando sempre levar em consideração a realidade dos discentes, mostrando a eles diferentes maneiras de interpretar os fenômenos que ocorrem na sociedade, promovendo sempre o posicionamento e a construção do pensamento crítico dos mesmos (E24).

As respostas dos egressos trazem a consideração do processo de se tornar professor e os diferentes aspectos nele envolvidos, conforme esclarece Flores (2010, p.182, grifos da autora):

Tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional [...] que implica o “aprender a ensinar” (às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e a socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto), bem como a construção da identidade profissional.

As respostas dos egressos com ênfase na prática pedagógica trazem claramente alguns aspectos técnicos, relativos ao saber ensinar e, também, aspectos relacionados à interação com os indivíduos e com contexto escolar.

➤ Concepção de docência com ênfase nos processos de formação/cidadania:

Outra ênfase atribuída pelos egressos do PIBID, a concepção de docência, é quanto ao papel da mesma na formação cidadã, o que requer forte compromisso social dos professores com a formação humana e desenvolvimento de criticidade, como expressam os depoimentos:

Considero a docência um ato de revolução. Acredito que um/a professor/a em constante busca por aperfeiçoamento e qualificação não pode mudar o mundo, mas muda o mundo de muitas pessoas. Exercer a docência para mim é incluir, acolher, possibilitar a reflexão crítica, valorizar e ensinar o valor das diferenças, da diversidade. Ser professora é uma experiência libertadora para mim (E1).

O exercício da docência nestes tempos requer um comprometimento maior do docente na sua práxis, em vista que a exigência aos futuros cidadãos é cada vez maior e precisa-se de pessoas com boa base de conhecimentos para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento de novos conhecimentos (E5).

Docência e seu exercício é um compromisso social, não apenas uma profissão. Exercer a docência é ensinar a aprender, aprender o mundo e vivencia-lo (E8).

O exercício da docência tem o poder de transformar vidas, não somente de docentes, mas, principalmente, de discentes. Acredito que a docência é uma ferramenta de intervenção que auxilia na transformação social (E17).

Algo de extrema responsabilidade, pois além de compartilhamento de conhecimento científico somos formadores de cidadãos (E28).

Significa atuar de forma permanente no desenvolvimento cognitivo e humano dos discentes (E23).

Considero que a docência é o mais difícil dos ofícios e também o mais encantador, pois exige que os docentes estejam sempre buscando mais conhecimento. Ser professor é ser um crítico do mundo, da sociedade e principalmente de si mesmo. Ser professor é lutar por um ideal sem nunca desistir, e se um dia a exaustão nos abater, levantemos logo em seguida porque a tarefa não está pronta (E2).

Pode-se afirmar que, nas respostas acima, há elementos da concepção de docência como a ação de um intelectual crítico⁷⁰. Nessa perspectiva, os professores “[...] devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola” (GIROUX, *apud* CONTRERAS, 2002, p. 158).

Destaca-se assim o compromisso da docência com as práticas sociais no contexto escolar para levar o estudante a pensar e agir criticamente, ou seja, o compromisso social do professor com a formação cidadã.

⁷⁰ Para Giroux (1997, p. 161), é importante caracterizar o professor como intelectual crítico, pois: “Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacente à teoria educacional que separa a conceitualização, o planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização”.

➤ Concepção de docência com ênfase na reflexão crítica sobre a ação docente:

A concepção de docência ressaltando a importância da reflexão crítica na e sobre a ação docente foi evidenciada nas seguintes respostas dos egressos:

Atuar como docente é ter a plena consciência de que a formação deve ser constante, e buscar manter uma reflexão crítica sobre a prática (E10).

Atualmente concordo com Gómez Pérez quando o mesmo define que a docência é considerada como prática baseada na reflexão na e sobre a ação por desencadear reflexão sobre um conjunto de questões educativas (E13).

Acredito que exercer a docência seja posicionar-se face à situação política da educação; possibilitar o desenvolvimento e articulação de saberes; oportunizar o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos discentes; contribuir ativamente no desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino (não só no momento de defender uma titulação acadêmica); integrar a realidade social atual e histórica do país na formação dos discentes e também manter-se em contínua formação, de maneira a apresentar-se sempre atualizado nas questões metodológicas e específicas de cada disciplinas ou disciplinas, numa perspectiva transdisciplinar (E18).

A perspectiva da docência entendida como uma prática reflexiva é observada nas respostas dos egressos. Na literatura sobre formação de professores, o termo *reflexão* tem sido tão utilizado ao ponto de, muitas vezes, não ficar claro seu sentido na atuação e na formação docente. Contreras (2002) defende que a obra de Schön recupera uma concepção de prática diferente de uma aplicação da teoria (superação da racionalidade técnica). Assim, reconstrói a dimensão reflexiva da prática. “A reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos” (CONTRERAS, 2002, p. 113).

A perspectiva da reflexão crítica, no entanto, supera a proposição de Schön, a qual tem um caráter individual. Na perspectiva da reflexão crítica, há necessidade de envolver processos de colaboração entre os professores, de forma a analisar e questionar as estruturas institucionais. A reflexão crítica inclui a análise não só sobre as práticas e as incertezas decorrentes da prática pedagógica, inclui a origem social e histórica dos problemas. Portanto, a reflexão crítica leva em consideração o caráter político da prática pedagógica. Também Nóvoa (1995a, p. 25) defende que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nessa perspectiva, a docência pressupõe, inicialmente, uma formação humana, uma formação profissional e o exercício da reflexividade sobre a própria prática. No entanto, o contexto mais amplo da sociedade, em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, também precisam ser objeto de reflexão, conforme defende Imbernón (2010, p. 42):

O professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo o tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

Enfim, a docência como prática social concreta precisa envolver a reflexão sobre as práticas no cotidiano escolar, bem como a reflexão sobre os contextos mais amplos da sociedade.

Na análise dos depoimentos dos egressos sobre a concepção de docência, é possível perceber que a maioria deles traz vários elementos conceituais relativos à docência: a relação necessária entre professor/aluno/conhecimento, de tal forma que há necessidade da mediação da aprendizagem; a necessidade da reflexão na busca das melhores estratégias e de inovação, além do aspecto político da atuação docente voltada para o desenvolvimento da crítica e da participação cidadã. Outro aspecto importante que foi destacado é a necessidade de formação constante, contínua, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Os egressos compreendem a docência como uma construção contínua, como um movimento constante de busca de aperfeiçoamento e de investigação.

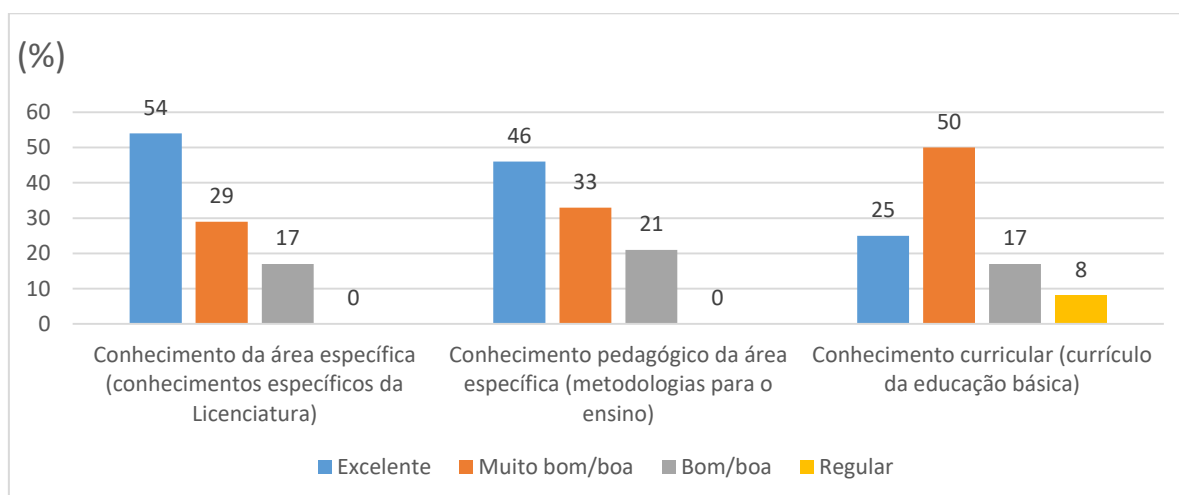
Como estas concepções podem estar articuladas à proposição do PIBID? Observando o desenho do programa, verifica-se que ele é norteado por diferentes saberes, que são os conhecimentos prévios da docência. Os acadêmicos já trazem, de sua vida escolar, crenças e representações, as quais, no processo de formação docente, serão confrontadas com o contexto escolar, com as vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores da escola básica, em um processo de reflexão e crítica conduzido pelas pesquisas e estudos dos professores coordenadores de área (universidade).

4.1.1.3 Sobre a aprendizagem da docência

Os egressos do PIBID foram questionados quanto às aprendizagens/conhecimentos adquiridos sobre a docência, referentes ao

conhecimento específico, pedagógico e curricular devido à participação no Programa. No gráfico 2 estão apresentados os resultados.

Gráfico 2 – Avaliação da aprendizagem da docência por meio da participação no PIBID



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, no gráfico 2 que a aprendizagem dos conhecimentos da área específica da licenciatura e o conhecimento pedagógico da área foram considerados *excelentes* pela maioria dos egressos (54% e 46% respectivamente). No que se refere ao conhecimento curricular (currículo da Educação Básica), embora bem avaliado, pois 50% considerou muito boa esta aprendizagem, foi o único item em que a aprendizagem foi considerada regular (8%).

É mais um elemento que demonstra a efetiva relação entre os conhecimentos da formação docente e sua aprendizagem significativa no contexto do Programa. No entanto, indica que o conhecimento do currículo da Educação Básica é o mais frágil no interior do curso de graduação, conforme expresso por um dos egressos:

Em minha graduação, percebo que o conhecimento em relação ao currículo da educação básica foi bem fraco, foi o fato de fazer o PIBID, já no terceiro ano, que possibilitou compreender melhor como funciona a grade curricular (E12).

Contudo, também traz críticas à forma como foi desenvolvida, no Programa, a articulação entre estes conhecimentos:

A minha participação nos três conhecimentos elencados foi excelente. Porém como o desenvolvimento desses conhecimentos foi articulado ao longo do PIBID não foi (E18).

Nas reuniões semanais faltava mais estudo... o tempo deveria ser aproveitado de forma mais completa, com discussões, debates relevantes e não apenas avisos repetitivos (E21).

Questionados sobre quais aprendizagens/conhecimentos sobre a docência atribuem à participação no Programa, apresentam diferentes aspectos relacionados à sala de aula.

Nas respostas, eles atribuíram à participação no Programa a aprendizagem da docência quanto aos aspectos relacionados ao contexto da sala de aula, dentre eles: o planejamento docente, as atividades pedagógicas, as metodologias de ensino, os recursos didáticos, a avaliação da aprendizagem, a mediação, a relação teoria-prática, entre outros.

A proposição do Programa é voltada para a articulação teoria-prática na formação inicial de professores, aproximando o contexto das aprendizagens acadêmicas com o contexto das aprendizagens em espaço profissional. Nos depoimentos abaixo é possível constatar a contribuição do PIBID para a formação docente, quando eles apontaram que adquiriam conhecimentos quanto a:

Metodologia das aulas, organização de avaliações, busca por conteúdos novos e diferenciados, busca pela interdisciplinaridade (E11).

Elaboração de planos e estratégias de ensino, controle de turma, aproveitamento do espaço pedagógico na escola (E27).

Registros das atividades, criação de metodologias diversificadas, elaboração de documentos escolares como planos de aula, entre outros (E3).

Planejamento de aulas (E6). Organização escolar (E18). Produção de atividades diferenciadas (E26).

Manejo de turma, organização, planejamento, estudo e registro do cotidiano escolar (E8).

Perder o medo da sala de aula, aprender a preparar aulas e os recursos ofertados na escola (E9).

Aulas relacionadas a prática docente como didática, psicologia da educação, as aulas práticas e aulas de estágio. Até mesmo disciplinas mais teóricas, e em relação a facção de artigos (normas), planos de aula, sequência didáticas, pois aprendemos com a primeira coordenadora do PIBID (E22).

O famigerado "chão de escola", ou seja, o dia a dia escolar, é uma vivência que nem a graduação ou os estágios supervisionados te proporcionam, isso te preparar para as possíveis adversidades (E19).

Relacionar a teoria adquirida com a prática, um olhar diferenciado voltado para os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e a experiência adquirida que me auxilia até hoje (E7).

Relacionar teoria e prática (E12). Interação nas aulas teóricas com as experimentais (E28).

Prática pedagógica e vivência escolar principalmente (E17).

Os egressos apontaram, ainda, outros aspectos relacionados à aprendizagem da docência, como a aquisição de postura profissional, a formação do professor como pesquisador da própria prática, a perspectiva do trabalho multidisciplinar, a valorização da diversidade no espaço escolar e os saberes

necessários à docência propostos por Shulman (2014)⁷¹: conhecimento específico do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular.

Embora a formação para a docência ocorra em conjunto com todas as atividades curriculares do curso, considera-se natural que tenham atribuído principalmente ao Programa essas aprendizagens, devido à intensidade das experiências nele vivenciadas, como expressam os depoimentos:

Entre muitos, a relação entre teoria e prática e a importância de o professor ser um pesquisador (E2).

Tudo que sei hoje relacionado à docência foi o PIBID que me proporcionou, desde a postura até o modo de explicar os conteúdos (E4).

Atribuo ao PIBID toda a minha formação, pois além das disciplinas específicas de cursos de licenciatura, ele deu suporte para que estas fossem aplicadas durante a prática do projeto e no decorrer da carreira profissional (E1).

Aprendi que manter uma boa relação aluno-professor contribui em muito no processo ensino aprendizagem (E10).

Didática, retórica. Capacidade de interagir com os alunos, capacidade de mediar o ensino (E15).

Interação entre os acadêmicos/alunos/professores. Aprendizagem junto ao professor da disciplina (E16).

Tomando por base os saberes da docência discutidos por Shulman (2005), desenvolvi os seguintes conhecimentos, conhecimento do currículo, conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático geral, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos e o conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos (E24).

Atribuo muitos conhecimentos sobre a docência, na minha vida, ao PIBID. Mas uma das aprendizagens/conhecimentos mais marcantes é o reconhecimento da diversidade e do seu valor (E1).

Tratamentos de temas específicos da disciplina, o trabalho multidisciplinar e a abordagens de temas transversais na escola (E5).

Olhar crítico sobre a minha prática docente (E13).

Responsabilidade acima de tudo, estamos formando vidas e os futuros profissionais que precisaremos, planejar e transmitir o conhecimento da melhor forma possível (E14).

Postura profissional, a busca por materiais alternativos que chamem a atenção e contribuam para a aprendizagem (E20).

Principalmente a de buscar conhecer seus limites como profissional e sempre buscar progredir (E2).

A partir das respostas sobre as aprendizagens da docência, constata-se que elas envolvem o contexto de sala de aula; porém, vão para além dele. Destacam-se posicionamentos e atitudes citados pelos egressos, tais como: a postura profissional, compromisso e responsabilidade, respeito à diversidade, às finalidades e aos

⁷¹ Segundo Shulman (2014, p. 206), são eles: “conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como ‘ferramentas do ofício’ para os professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica”.

valores da educação, a importância de ser um professor-pesquisador e do olhar crítico sobre sua formação e atuação profissional. Nessa acepção, Imbernón (2010, p. 30, grifos do autor) afirma que a profissão docente

[...] comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode e nem deve ser uma profissão meramente técnica de 'especialistas infalíveis' que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Na mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1995a, 2007) defende que não há como separar o eu pessoal do eu profissional na construção da identidade do professor.

Temos que construir uma nova profissionalidade docente que esteja também baseada numa forte personalidade. Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão da personalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão (NÓVOA, 2007, p. 6).

As aprendizagens citadas pelos egressos contemplam as duas dimensões em sua participação no Programa.

4.1.1.4 Sobre os princípios formativos da docência no âmbito do PIBID/UEPG

Os princípios formativos que orientaram as atividades no âmbito do PIBID/UEPG foram os citados pelos coordenadores institucionais e de área, na pesquisa exploratória. Foi solicitado aos egressos que assinalassem aqueles que, nas suas avaliações, compuseram a formação para docência no Programa. É possível observar que a maioria deles foi contemplada pelos 28 (vinte e oito) egressos participantes da pesquisa.

Figura 18 - Tabela com Princípios do PIBID/UEPG segundo os coordenadores institucionais e de área, assinalados pelos egressos

Código	Princípios	(Qt)	(%)
A	Experiência nas atividades de docência.	27	96
B	Aprendizagem da docência vivenciando o cotidiano da escola	26	93
C	Trabalho coletivo e colaborativo	25	89
D	Articulação teoria e prática	24	86
E	Integração universidade e escola básica	24	86
F	Articulação ensino, pesquisa e extensão	22	79
G	Planejamento e organização das práticas/ações pedagógicas	22	79
H	Aprendizagem significativa da docência	20	71
I	Inserção na cultura escolar	20	71
J	Preparação do professor de modo adequado tanto em termos de conhecimentos da área específica como em termos metodológicos	20	71
K	A formação para docência a partir da experiência refletida	19	68
L	Avaliação e registro contínuo dos resultados das ações desenvolvidas	19	68
M	Ética profissional	18	64
N	Experiência nas atividades de docência	18	64
O	Saberes curriculares (currículo da área para escola básica)	18	64
P	Saberes disciplinares (disciplinas cursadas na graduação)	18	64
Q	Saberes construídos na experiência pessoal	18	64

Fonte: Elaborado pela autora

É possível constatar que os objetivos do Programa, de inserir os licenciandos no cotidiano escolar, permitindo-lhes participar de experiências teórico-metodológicas e, ainda, refletir sobre os saberes e peculiaridades do trabalho docente, orientaram os princípios formativos.

Os egressos destacaram, como princípios formativos que compuseram a sua formação, a experiência nas atividades de docência e a aprendizagem da docência, vivenciando o cotidiano escolar. Apontaram, também, o trabalho coletivo e colaborativo, a articulação teoria e prática, e a integração da universidade com a escola básica, revelando a importância desses aspectos no processo formativo da docência.

A aprendizagem da docência por meio do contato direto com a escola, com os saberes da experiência dos professores supervisores inseridos na sala de aula e

desenvolvendo ações e estratégias de ensino constituem um dos eixos do Programa. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 54),

As pesquisas mostraram que os docentes ingressam no programa de formação com crenças pessoais sobre o ensino, com imagens do 'bom docente' imagem de si mesmos como professores de todos os níveis e a memória de si mesmos como alunos.

Na análise de Pimenta (2005), os saberes da experiência envolvem os saberes que os licenciandos já trazem de sua vivência educacional como alunos da escola básica, representações que trazem da profissão docente, bem como “[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre a sua prática [...]” (PIMENTA, 2005, p. 20). Porém, os saberes da experiência por si só não bastam. “O desafio é [...] o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir sua identidade de professor” (PIMENTA, 2005, p. 20, grifos da autora).

A importância dos saberes da experiência e vivência do cotidiano escolar é demonstrada, também, na avaliação que os egressos fazem sobre as ações do PIBID desenvolvidas na escola, e que estão relacionadas à aprendizagem da docência.

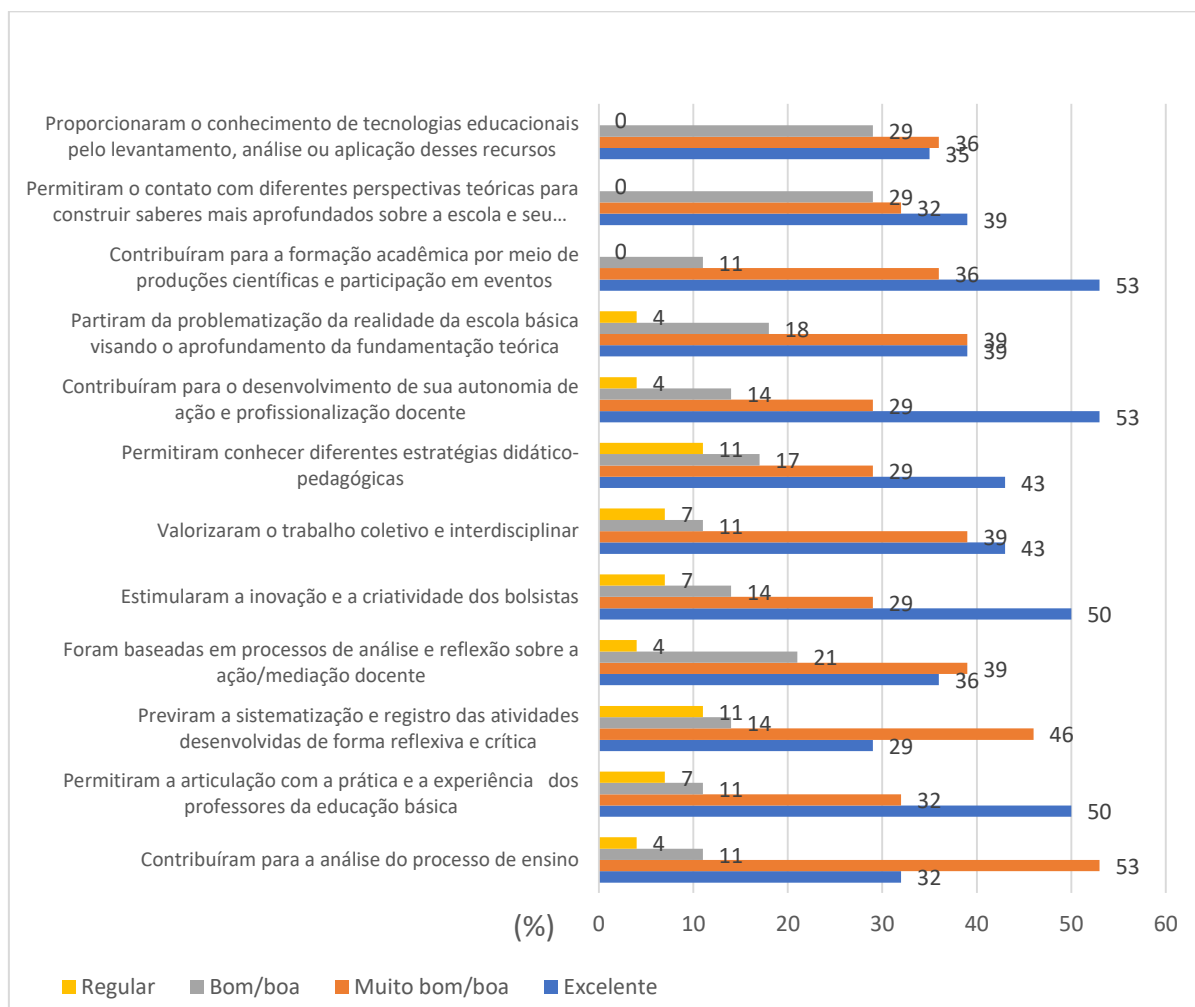
Ao serem questionados sobre as afirmativas que melhor expressavam as ações do PIBID desenvolvidas na escola, os egressos novamente destacaram como *excelente* o fato de que “contribuíram para o desenvolvimento de sua autonomia de ação e profissionalização docente” (53%), e “contribuíram para a formação acadêmica por meio de produções científicas e participação em eventos” (53%).

Também consideradas como *excelentes* foram ações que “permitiram a articulação com a prática e a experiência dos professores da educação básica” (50%), e “estimularam a inovação e a criatividade dos bolsistas” (50%). Valorizaram o trabalho coletivo e interdisciplinar (43%), e permitiram conhecer diferentes estratégias didático-pedagógicas (43%).

Embora alguns indicadores tenham apresentado um índice significativo de avaliação como bom/boa ou regular, observa-se que todos são superados, se forem somados os índices de excelente e muito bom/boa. Os indicadores que apresentam este resultado são os relativos à “sistematização e registro de atividades de forma reflexiva e crítica” (25%); “foram baseadas em processos de análise e reflexão sobre

a ação/mediação docente” (25%); “permitiram conhecer diferentes estratégias didático-pedagógicas” (28%); “problematização sobre a realidade da escola básica visando ao aprofundamento da fundamentação teórica” (22%).

Gráfico 3 – Avaliação das ações do PIBID desenvolvidas na escola pelos egressos



Fonte: Elaborado pela autora.

Tais indicadores demonstram que a inserção na escola é bastante valorizada no processo de profissionalização docente, bem como a produção acadêmica decorrente das ações e reflexões desenvolvidas. Aspectos que permitem inferir sobre a eficácia do Programa, considerando os procedimentos propostos, os resultados alcançados na formação para a docência, e a qualidade destes resultados. Conforme Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 64), “[...] a eficácia corresponde ao resultado de um processo; entretanto contempla também a orientação metodológica adotada e a atuação estabelecida na consecução de objetivos e metas [...]”.

É possível considerar que o Programa vem atingindo seus objetivos na medida em que, por meio da inserção na escola, promove a “formação do professor e pesquisador” (PIBID/UEPG, 2009), e favorece a “participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (PIBID/UEPG, 2011) de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da profissionalização docente.

4.1.1.5 Sobre a relação teoria-prática vivenciada no PIBID

Nos cursos de licenciatura, uma questão que é foco de inúmeras reflexões, estudos e pesquisas é a possibilidade ou oportunidade de fazer a relação entre a formação teórica e a prática profissional. Questionados se a participação no PIBID possibilitou fazer a relação entre a teoria e a prática, 54% dos egressos responderam que sempre possibilitou, e 46% afirmaram que *na maioria das vezes*. Ou seja, a participação no PIBID favoreceu fortemente a relação teoria e prática na formação dos acadêmicos participantes.

Ao justificarem suas respostas, destacam como foi estabelecida essa relação e apontam, também, críticas ao curso de graduação.

O PIBID me possibilitou articular teorias do curso de Letras com a prática docente, e mais, muitas vezes me apresentou teorias importantíssimas que não tinham sido tratadas na graduação, visto que participei do programa no último semestre da graduação e mais 6 meses, após o término do curso, como voluntária (sem bolsa) (E1).

Através das aprendizagens e vivências em sala de aula, eram realizadas discussões e estudos acerca das mesmas, o que sempre possibilitava essa relação contínua (E7).

Por estar atuando em sala de aula, estabelecer relação entre as teorias estudadas no curso e a prática era praticamente natural. Tudo ficava mais claro (E10).

Sim, pois colocando em prática tudo que aprendi em sala, possibilitou que eu tivesse uma visão melhor sobre os alunos, o contexto de como ministrar as aulas, etc. (E16).

O PIBID auxiliou a colocar em prática os ensinamentos apreendidos na universidade (E17).

Há, ainda, um grande fosso entre teoria e prática. Portanto não foi possível estabelecer, sempre, relação entre as duas. Mas acredito que estamos no caminho para diminuir essa dimensão dicotômica (E18).

O conhecimento da graduação é a base para que possamos ensinar os conteúdos necessários ao aluno, e o PIBID foi o mediador entre esse processo dos conceitos aprendidos na graduação e ensinados na escola (E25).

O PIBID proporcionou a oportunidade de trabalhar atividades experimentais em sala de aula e também em contra turno na escola envolvendo a teoria aprendida na graduação, as metodologias diferenciadas aprendidas na licenciatura e posterior aplicação em sala de aula (E28).

A importância da relação entre teoria e prática é expressa no objetivo do PIBID: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de

licenciatura” (BRASIL, 2013). Na perspectiva dos egressos, este objetivo foi atendido de forma bastante satisfatória, pois percebem uma *relação contínua* entre teoria e prática, e destacam a oportunidade de “colocar em prática os ensinamentos apreendidos na universidade”.

Em relação às críticas, referem-se principalmente ao fato de que muitos professores/disciplinas não dialogam com a realidade escolar.

Muitas disciplinas do curso ainda estão distantes da realidade escolar, portanto a teoria é mais valorizada em algumas destas disciplinas (E3).

Algumas situações, infeliz ou felizmente, não são contempladas nas aulas e nem sempre os professores possuem conhecimento sobre o que acontece. Assim, como também é necessário articular conhecimentos para "solucionar novos problemas" (E11).

É difícil colocar a teoria em prática, principalmente em relação a disciplinas pedagógicas. O que aprendemos na teoria muitas vezes não condiz com a realidade do aluno, por exemplo. Por isso, o professor deve saber contornar a situação e o PIBID me ajudou a entender melhor essa situação (E12).

Muitas vezes o que é aprendido na teoria não é aplicável na prática. Muito se discute em perceber as potencialidades dos alunos, avaliando-os de diferentes maneiras em sala de aula, procurando fugir da tradicional prova teórica e escrita, porém isso deveria ser uma constante nos cursos de graduação. Entretanto, o que se mais faz na Universidade são avaliações escritas a fim de se alcançar a pontuação necessária para ser aprovado nas disciplinas. Outro exemplo muito discutido é o uso de diferentes metodologias de ensino para que as aulas sejam diversificadas e não se tornem maçantes. Muitas vezes na academia vemos professores aula após aula usando apenas o multimídia, slide após slide em todas as aulas. Ora, como nos tornaremos professores criativos, que diversificam suas aulas, se não temos um referencial, uma inspiração no local onde deveríamos aprender maneiras e técnicas de como tornar uma aula mais atrativa? (E24).

Efetivamente há uma dificuldade na concepção de prática que pode estar influenciando as ações do Programa ou, ainda, a concepção de prática do acadêmico bolsista. Nas respostas podem ser observados aspectos que se aproximam da concepção de racionalidade técnica, ainda muito presente, no sentido de aplicação direta da teoria à prática. Tal aspecto revela certa contradição, uma vez que, a intencionalidade do programa é justamente romper com a concepção da racionalidade técnica. A relação teoria e prática não trata de uma *aplicação* dos conhecimentos adquiridos na universidade no contexto da escola. Conforme esclarece Nóvoa (2007, p. 5), “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática”. É importante compreender que a docência é uma atividade teórico-prática. Portanto, na ação pedagógica são mobilizados conhecimentos, metodologias, instrumentos para uma prática consciente e com objetivos definidos.

Os vários elementos apresentados pelos egressos sobre a docência e a aprendizagem da docência no PIBID estão em consonância com o que Mizukami

(2013, p. 24) sintetiza a partir da literatura que é voltada a compreender os processos de aprendizagem da docência. Tais estudos indicam:

[...] o caráter individual e coletivo de tal aprendizagem; a força das crenças, valores e juízos na configuração de práticas pedagógicas; a reflexão como um processo de inquirição da própria prática no sentido de, por meio dela, superar desafios, dilemas e problemas; a importância de construção de comunidades de aprendizagem que possibilitem desenvolvimento profissional; a importância de processos colaborativos não invasivos para o desenvolvimento individual e coletivo; as escolas como organizações que aprendem a partir da aprendizagem de seus participantes; as aprendizagens docentes como situadas e socialmente distribuídas; os diferentes tipos de conhecimentos necessários à docência que passam gradativamente a compor a base de conhecimento de cada professor; os processos cognitivos acionados pelos professores para construção da referida base; a importância dos conteúdos e níveis de reflexão; o desenvolvimento de atitude investigativa como ferramenta de desenvolvimento profissional.

Ao que parece, no processo formativo vivenciado no PIBID/UEPG pelos egressos, a maior parte destes indicativos estiveram presentes: as aprendizagens individuais e coletivas, a reflexão sobre a prática, os processos colaborativos, a atitude investigativa.

4.1.1.6 Sobre a autoavaliação do egresso quanto à dedicação/participação ao PIBID

Considerando a concepção de avaliação que embasa esta pesquisa, entende-se como necessário identificar a percepção do egresso em relação ao seu envolvimento no Programa, em uma perspectiva de autoavaliação, de autoanálise. Assim, questionados sobre sua participação/dedicação junto ao PIBID, os egressos a consideraram como excelente e muito boa (92%), e apenas 8% como boa, resultado que revela o envolvimento e comprometimento dos PIBIDianos nas ações desencadeadas.

A maioria dos egressos destaca ter cumprido tudo o que foi proposto, e enfatizam sua dedicação ao Programa.

Participei ativamente do PIBID me dedicando muito às propostas do programa, realizando todas as atividades (E1).

Sempre busquei seguir as orientações da professora coordenadora da área, além de seguir os pressupostos do subprojeto da área, desta maneira considero que a minha participação foi significativa (E2).

Me dediquei ao máximo ao perceber a importância desse Programa para minha vida, além de ser uma experiência enriquecedora (E3).

Sempre me dediquei exclusivamente ao Programa, aproveitando ao máximo a participação em eventos, publicações e troca de experiência para crescimento profissional e pessoal (E7).

Sempre me dediquei em todas as atividades propostas pela coordenação e supervisão do Projeto (E10).

Minha coordenadora e a professora supervisora sempre nos ajudaram a cumprir os objetivos, tínhamos uma parceria que funcionava muito bem (E12).
Me fez crescer muito como pessoa e profissional (E19).
Durante os dois anos do projeto busquei me envolver e contribuir para o bom andamento do mesmo (E20).
Sempre cumpri tudo o que me foi proposto, evitava faltar e participava dos eventos (E21).
Tive dedicação plena e desenvolvi as atividades com relativos sucessos (E26).
Adquiri novos conhecimentos, aprendi muito com todos os participantes do meio escolar (E8).
Acredito que correspondi com as minhas expectativas e com as expectativas do programa, ao qual tem papel fundamental na formação de docentes (E4).
Durante o tempo em que estive no PIBID busquei dar meu melhor e aproveitar as oportunidades, isso está refletindo na minha prática profissional atual (E11).

Dentre os que não consideraram excelente sua participação, parece haver um sentimento de que poderiam ter aproveitado melhor o Programa:

Penso que poderia ter colaborado mais, participado mais dos eventos fora da Universidade em outras cidades, ter escrito mais artigos, etc. Por isso avalio boa e não excelente (E13).
Deveria ter aproveitado mais, principalmente na parte científica (E14).
Percebo que poderia ter realizados mais projetos, oficinas, entre outros junto aos alunos (E16).
Senti que em alguns momentos o que eu propunha a fazer seja através de aulas, participação em eventos próprios do PIBID, meu interesse era pouco, sendo assim minha dedicação quanto a participação também estava aquém (E22).
Falta de tempo para realização de atividades extras (E23).
Participei de 2 programas diferentes de PIBID dentro do meu curso, um nos anos iniciais e outro nos anos finais. Professores orientadores diferentes com objetivos diferentes (E27).

Os egressos reconhecem o PIBID como uma oportunidade importante no processo formativo da licenciatura.

Outro conjunto de respostas mostra a valorização do Programa para a formação para a docência e vivência profissional.

Aprendi muito a atuar como docente (E15).
Com o PIBID – [...] aprendi a ser professora, aprendi além de tudo contextualizar e realizar experimentos que realmente aproximam a teoria com a construção do conhecimento do aluno, onde ele já possui conhecimentos prévios, porém na escola nós professores os proporcionamos um conhecimento científico (E25).
A participação no PIBID contribuiu muito para minha vida pessoal e profissional, pois auxiliou em minha caminhada atualmente. Compreendo o PIBID como uma oportunidade excelente para a vivência educacional (E17).
No programa de iniciação à docência pude realmente diferenciar minha formação docente, no sentido de adquirir mais experiência, autoridade em sala de aula, autonomia em realizar atividades experimentais, bem como planejamento das atividades (E28).
Aprendi e realizei muitas atividades musicais e educativas, além da possibilidade de viagens e interação com pessoas de outros lugares e outras áreas de formação (E9).

Nas respostas dos egressos é possível observar a percepção do PIBID como forte espaço de aprendizagem.

Por fim, apresentam um conjunto de justificativas sobre sua participação em todas as atividades, que lhes possibilitaram a participação em eventos e, em alguns casos, até a realização do trabalho de conclusão de curso.

Consegui boa parte dos meus objetivos, a participação e eventos, a publicação de artigos acadêmicos e a construção da base do meu TCC (E5).

Acredito que ao longo dos meus 4 anos de participação junto ao PIBID não deixei a desejar em nenhum. Além de desenvolver as atividades na universidade e na escola, participei com comunicações e em mesas redondas de congressos, fóruns e seminários (E18).

Durante a minha participação no programa, sempre busquei estar ao par das ações a serem executadas, sempre propondo ideias para dinamizar as aulas de [...], soluções para os problemas enfrentados em sala de aula, propostas de pesquisas científicas no ambiente escolar, construção de materiais. Busquei também, investigar os problemas encontrados na instituição escolar por meio de pesquisas, as quais foram apresentadas em diversos eventos científicos em forma de resumos, resumos expandidos, artigos e até mesmo o meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Além disso, sempre estive disposto a ajudar meus colegas de iniciação à docência em suas dificuldades (E24).

Interessante notar que 71% dos egressos afirmaram não ter tido dificuldade de participação nas ações desenvolvidas pelo PIBID, e 29% apontaram alguma dificuldade de participação. Ao justificarem suas dificuldades, apresentam razões de ordem pessoal, como “timidez” (E4) ou “falta de amadurecimento pessoal, o que impossibilitou desenvolver melhor as atividades propostas, como o artigo final, por exemplo” (E17). Também foram citadas como dificuldades a execução de atividades, tais como: “dificuldades no começo, em ministrar algumas oficinas e aulas” (E16). “O trabalho em grupo, [...] tendo que carregar colegas nas costas, isso me desmotivava bastante por não receber a mesma sinergia que entregava, e perceber que mesmo avisando coordenadores, não havia mudança ou confronto” (E19).

As demais respostas apontam aspectos estruturais ou de relação com escola e supervisores:

A resistência dos professores da escola em nos receber. Os professores sentiam-se vigiados e constrangidos. [...] havia um acordo entre as instituições e minha presença teria de ser respeitada, por isso esse não foi um problema que persistiu. Seria interessante pensar, para edições futuras, uma preparação para os professores que receberão o PIBID (não os supervisores, mas os demais docentes das instituições). As supervisoras nunca participavam das reuniões em grupo. Isso criava uma certa distância na comunicação, um triângulo de leva e traz de informações que a meu ver prejudicam o trabalho em grupo. Inicialmente não era permitido o acúmulo de bolsas ou atividades remuneradas. Mas isso atrapalhava, e muito. Como se fosse possível para o acadêmico subsidiar-se com uma bolsa de R\$400,00. As atividades que envolviam todos os subprojetos eram sempre enfadonhas e desencorajadoras. Envolviam práticas esportivas e de pouca (leia-se nenhuma) reflexão. (E18). Diálogo com o professor supervisor. Muitas vezes o professor selecionado não está interessado no projeto, e sim no dinheiro ou outros benefícios. Isso faz com que os bolsistas se desmotivem muito, até porque o valor da bolsa é baixíssimo tendo em vista os trabalhos que são desenvolvidos nas escolas como professores de fato. A aceitação da escola para com os Pibidianos muitas vezes é bem problemática (E21).

A professora supervisora da escola em que fomos inseridos não compreendia qual era a proposta do projeto e o que ele pregava quanto a nós (E22).

Embora seja um percentual pequeno que expressou dificuldades, é importante considerar os alertas que apresentam para melhoria do Programa. A

parceria com as escolas para o desenvolvimento do Programa implica em um processo formativo, não só dos bolsistas ID, mas do professor supervisor, e o envolvimento de todo o coletivo da escola. A compreensão dos propósitos do Programa, do papel desempenhado pelos integrantes, as responsabilidades e envolvimento da escola são pontos fundamentais para o bom desenvolvimento das ações planejadas.

Quando questionados sobre a atuação pessoal na aprendizagem da docência no interior da escola, 96% deles declararam que se sentiram muito satisfeitos ou satisfeitos. Apenas 4% se considerou insatisfeito quanto à sua atuação na escola.

As justificativas por eles (os egressos) acrescentadas, quando esclareceram o valor atribuído à atuação no Programa no interior da escola, foram organizadas em três grupos: a primeira destaca a aprendizagem da docência pela inserção na escola; a segunda salienta as contribuições para a produção acadêmica; e a terceira apresenta as relações/comparações com o estágio curricular supervisionado da licenciatura.

- Pela possibilidade de aprendizagem da docência relacionada à inserção na escola básica:

Perdi o medo da sala de aula e comecei a aprender a como dar aulas de música no ensino regular (E9).

Pois estando no PIBID, consegui me soltar e ter menos medo de ficar em sala de aula e aprender como ser um bom docente (E16).

Aprendi muito. O espaço do PIBID possibilitou uma importante atuação no âmbito educacional e social (E15).

As conexões entre PIBID e curso eram feitas tanto por docentes como por alunos, a troca de saberes era constante (E8).

A interação com a escola foi muito boa. A escola me acolheu muito (E6).

Acredito que o PIBID só me acrescentou em questão de conhecimento e prática em sala de aula (E3).

Muitos desafios apresentados hoje, são resolvidos com o aprendizado adquirido enquanto "Pibidiana" (E11).

Consegui desenvolver bons trabalhos com os alunos nas escolas e percebi que a grande mudança na educação pública também depende de aulas bem preparadas e que tenham sentido para a realidade dos alunos. Dessa maneira consegui retorno positivo dos alunos nas escolas, isso me fez ver que consegui assimilar as propostas do programa e aplicar (E1).

Em todos os momentos de convívio e de docência no ambiente escolar foram únicos e são únicos a cada novo dia (E4).

Particpei durante 3 anos e meio do PIBID, ou seja, quase toda a minha graduação e pude notar o quanto a escolha das escolas nos afetava quanto a aprendizagem, estudo, até mesmo como aplicávamos nossas aulas. Uma vez que nosso "campo de trabalho" fora modificado ao decorrer do projeto notamos uma incrível dificuldade de compreensão da professora supervisora e da escola em si do que se tratava o PIBID e qual a sua proposta (E22).

Os egressos destacam que a atuação na escola trouxe satisfação, principalmente por se reconhecerem neste espaço, perdendo, assim, que o *medo* da sala de aula, a *troca de saberes* e o *acolhimento do coletivo da escola e convívio* são fatores que contribuíram para o aprendizado e o retorno positivo na formação. Também se constata que a definição das escolas parceiras faz toda a diferença para o sucesso das ações.

- Pela possibilidade de aprendizagem pela pesquisa e produção acadêmica:

Obtive muitas aprendizagens que geraram pesquisas e até hoje me instiga no processo de pesquisa na especialização que curso (E7).

O subprojeto da área, as orientações da supervisora da disciplina na escola, as orientações da coordenadora da área, as discussões do grupo e os eventos que ocorreram foram de fato grandes contributos na minha formação como professor e pesquisador: a colaboração existente entre os participantes é formadora (E2).

É interessante notar o destaque das questões da docência aliadas ou reforçadas pela importância da pesquisa. Obviamente, no contexto universitário há importância significativa da pesquisa e da produção acadêmica, mas o que torna interessante essa relação no PIBID é justamente a ênfase na pesquisa sobre/com o ensino. No interior da instituição universitária, é comum a distinção entre bacharelado e licenciatura, afirmando que um volta-se para a pesquisa e outro para a docência, desconsiderando a relevância da pesquisa sobre o ensino nas diferentes áreas, e a pesquisa como caminho para a formação docente. Portanto, a mobilização trazida pelo PIBID possibilitou aos acadêmicos desenvolver pesquisas sobre o ensino de sua área de formação e, ao mesmo tempo, exercitar a docência.

- Pela possibilidade de aprendizagem além das oportunizadas pelos estágios curriculares supervisionados e pelo curso de licenciatura:

O PIBID foi essencial na minha formação enquanto professora. Somente a disciplina de Estágio Supervisionado não daria conta comparada a bagagem que adquiri participando do Projeto (E10).

Acho que na minha atuação na escola eu dei o melhor de mim, tive um bom relacionamento com os alunos, com os quais até hoje mantenho contato. Como apliquei na escola meu projeto de estágio e levei para os alunos uma atividade diferente, consegui nos quase dois anos uma boa experiência na docência, e não me assustei quando assumi minhas turmas, uma experiência inesquecível que se renova todos os anos (E13).

Com o projeto consegui adquirir conhecimentos relacionados principalmente à relação professor-professor, e professor-aluno, relações estas que não ficam muito claras durante os estágios obrigatórios, devido a falta de tempo principalmente (E20).

O PIBID complementou o curso de licenciatura (E21).

O PIBID me auxiliou em todos os momentos, pois me formou uma professora completa, onde já no início do curso tive contato com a docência, o que me ajudou muito também com o desenvolvimento do estágio curricular do curso (E25).

Carga horária do estágio de docência é muito insatisfatória, com o PIBID essa carga junto a sala de aula aumentou, por sua vez aumentou também a necessidade de buscar metodologias além daquelas tradicionais utilizadas na educação básica. Isso se tornou um diferencial na minha formação (E28).

Embora esteja claro que o estágio supervisionado⁷² é componente curricular obrigatório da licenciatura, e que o PIBID é um programa que atinge um grupo restrito de participantes, ambos têm foco na formação dos professores, o que justifica a comparação dos egressos entre eles. Por um lado, alguns coordenadores de área do PIBID/UEPG são docentes das licenciaturas que atuam como professores orientadores de estágio supervisionado. É evidente que, ao desenvolver suas propostas de trabalho no PIBID, trazem em sua bagagem e experiência como formadores nessa área; por outro, também a vivência em um programa como o PIBID traz elementos para repensar/redimensionar as ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado, em um movimento contínuo.

Ao indicarem que o PIBID *complementa* a licenciatura, e que foi *essencial* na formação, demonstram a valorização dessa inserção na profissão docente possibilitada pelo Programa, o que favoreceu, inclusive, o bom desempenho nos estágios curriculares supervisionados.

Além disso, o PIBID se constituiu para os egressos como um espaço ampliado na articulação com a escola, qualificando a aprendizagem da docência.

As demais respostas apontam a importância do Programa dentre outros programas que existem na instituição. Contudo, também apontam fragilidades na mudança de escola e na atuação de coordenadores de área. Alguns, em sua autoanálise, demonstram ciência de que poderiam ter aproveitado melhor o Programa, e que sua atuação poderia ter sido melhor.

O PIBID me forneceu uma grande oportunidade que dificilmente poderia ter conseguido por outros projetos ou formas (E5).

Apesar do PIBID ter sido fundamental para mim, existem muitas situações que somente no momento em que assumimos uma turma sozinhos é que vamos aprender. Assim, a experiência que vamos criando no dia a dia nos permite aprimorar nossa prática e nos tornar mais capacitados para atuar na docência (E12).

No segundo ano, a coordenação mudou e deixou a desejar em alguns critérios: organizações de eventos, planejamentos, reuniões com professores supervisores, etc. (E14).

⁷² Sobre a relação entre os estágios e o PIBID, ver: BALADELI, A.P.D. A profissionalização do professor na interface estágio curricular supervisionado e PIBID. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2015.

*Poderia ter aproveitado muito mais, entretanto, acredito que não possuía tanto amadurecimento profissional (E17).
Consegui desenvolver todos os projetos pensados (E19).
Fiz o necessário (E23).*

Há destaque, por parte dos egressos, do diferencial do PIBID, por ser um programa voltado exclusivamente às licenciaturas, e a oportunidade que representa para melhoria da formação acadêmica. Ainda assim, nem sempre é vivenciado em todas as suas possibilidades por diferentes fatores intervenientes, que vão desde a postura dos bolsistas (acadêmicos, professores supervisores, coordenadores) até as situações de relação com a escola, questões de organização e de gestão do próprio Programa.

4.1.2 Avaliação da gestão do PIBID

A dimensão da avaliação da gestão do Programa é analisada a partir de três categorias. São elas: a gestão do PIBID no âmbito da UEPG; a gestão do PIBID no âmbito da Licenciatura; e a gestão do PIBID no âmbito da escola de Educação Básica.

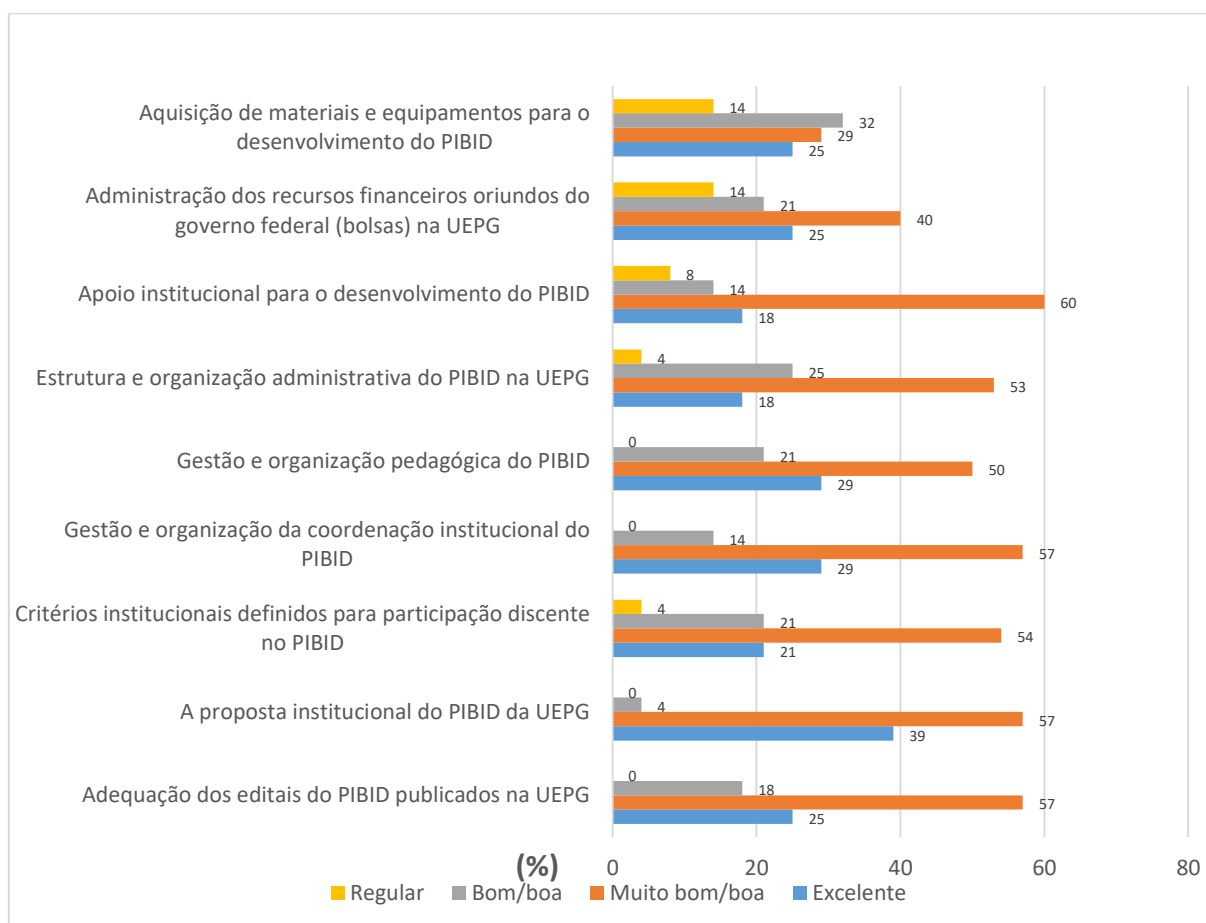
Para cada uma destas categorias foram traçados indicadores, e os egressos deveriam assinalar, conforme sua avaliação, como: excelente, muito bom/boa, bom/boa e regular, e comentar suas escolhas, caso desejassem.

4.1.2.1 No âmbito da UEPG

Para avaliar a gestão do PIBID no âmbito da UEPG foram definidos nove indicadores, são eles: a adequação dos editais; a proposta institucional; os critérios definidos para participação discente; a gestão e organização da coordenação institucional; gestão e organização pedagógica; estrutura e organização administrativa; apoio institucional; administração dos recursos financeiros; aquisição de materiais e equipamentos.

Em relação à avaliação do Programa nos aspectos referentes a sua gestão, há uma percepção bastante positiva dos egressos. Sobre a gestão do Programa no âmbito da UEPG, é possível observar, no gráfico, que a maioria dos aspectos relativos à gestão foi avaliada como muito boa.

Gráfico 4 – Gestão e organização do PIBID no âmbito da UEPG



Fonte: Elaborado pela autora.

Os egressos consideram a proposta institucional do PIBID como excelente e muito boa (39% e 57%, respectivamente), e o item com avaliação menos positiva foi o referente à aquisição de materiais e equipamentos para o desenvolvimento do PIBID, porque foi considerada regular por 14% e boa por 32%. Os comentários deles destacam este aspecto:

Faltava investimento público. Mas ainda assim, a atuação foi memorável (E19).

Nunca houve verba o suficiente para que pudéssemos participar efetivamente dos eventos, os materiais eram comprados com atraso (E21).

No último ano de participação no PIBID tive um sério problema com o depósito da minha bolsa, eu precisei trocar de banco e fiquei 5 meses sem receber, pois, alguém que trabalhava na administração anotou o número da minha de forma errônea (E22).

São apresentados problemas relativos ao uso da verba de custeio para participação em eventos e um erro de natureza administrativa, com consequências diretas para o bolsista. Em relação à aquisição de materiais e equipamentos, as orientações e restrições são explicitados na Portaria nº 96/2013 (BRASIL, 2013).

Além disso, os trâmites institucionais e burocráticos no interior da instituição também podem ter contribuído para a compra de materiais com atraso.

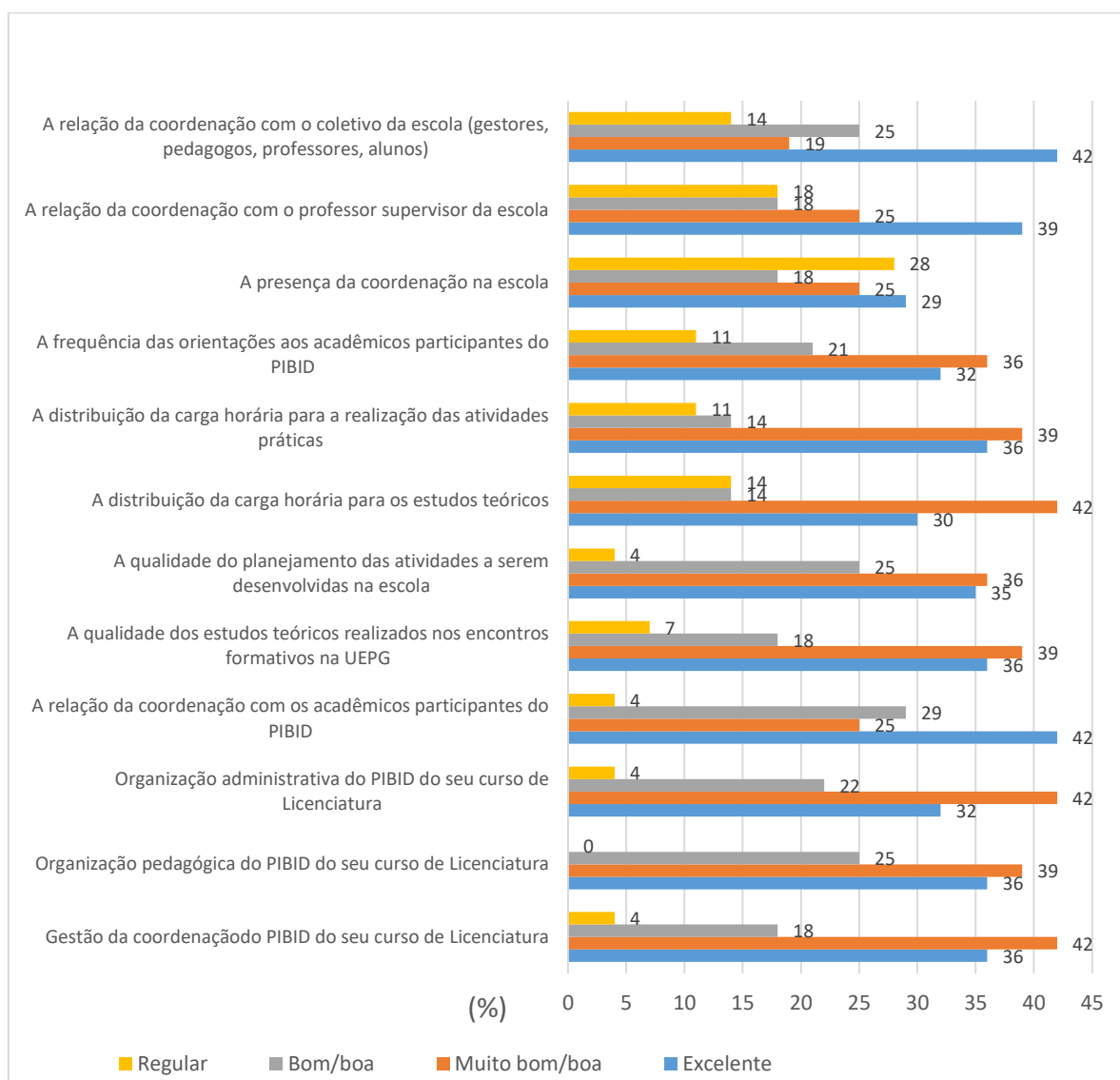
4.1.2.2 No âmbito das Licenciaturas

Em relação à avaliação do PIBID no âmbito das licenciaturas, foram apresentados doze indicadores para os egressos avaliarem. Tais indicadores buscam avaliar a relação com a coordenação de área no âmbito da licenciatura específica da qual o egresso fazia parte. São eles: coordenação do PIBID no curso; organização pedagógica; organização administrativa; relação da coordenação com os acadêmicos; qualidade dos estudos teóricos; qualidade do planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola; distribuição da carga horária para estudos teóricos; distribuição da carga horária para atividades práticas; frequência das orientações; presença da coordenação na escola; relação da coordenação com o professor supervisor; relação da coordenação com o coletivo da escola.

Em relação à gestão e organização do PIBID no âmbito das licenciaturas há, também, uma avaliação bastante positiva, conforme se pode observar nos dados do gráfico nº 5, na página seguinte.

Todos os quesitos são avaliados pela maioria como excelente ou muito bom. A relação da coordenação com os acadêmicos participantes (42%), com o professor supervisor (39%) e com o coletivo da escola (42%) foi considerada excelente pelos os egressos, entendendo que o “PIBID foi bem direcionado” (E8). Foi considerada muito boa a coordenação do PIBID, a organização administrativa e a distribuição da carga horária dos estudos teóricos por 42% dos egressos. Nos quesitos organização pedagógica, qualidade dos estudos teóricos e distribuição das atividades práticas, 39% consideraram muito boa.

Gráfico 5 – Gestão e organização do PIBID no âmbito do curso de Licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora.

O único quesito em que se observa maior divergência na avaliação é o que se refere à presença do coordenador de área na escola, pois os egressos assinalaram como boa (18%) ou regular (28%); no entanto, não supera as indicações de excelente (29%) e muito boa (25%). Alguns comentários pontuais foram apresentados em relação a este indicador.

Teve falhas na coordenação (E6).

Não havia estudo teórico, a coordenação nem sempre se envolvia de fato com os colégios (E21).

Acredito que ainda há um distanciamento entre a escola e a Universidade. Sendo mais específico, entre os professores coordenadores e os professores supervisores (E28).

Falta de instrumentos de leitura de satisfação entre os acadêmicos com a escola (por parte da coordenação) [...] em duas escolas que participei as supervisoras não cumpriam seu papel,

não davam voz aos acadêmicos, prejudicando o desenvolvimento do projeto [...] e continuam no programa até hoje (E19).

No entanto, em outros comentários destacam a coordenação de área com elogios, e apontam a importância de sua atuação.

A coordenação do PIBID que participei foi excepcional, excelente (E1).

O PIBID foi bem direcionado (E8).

Só tenho a dizer que, especificamente, as professoras Coordenadora e Supervisora foram e continuam sendo grandes referenciais em minha vida docente. Mesmo depois de formada, elas continuam me dando suporte, sempre que necessito (E10).

Durante o período que participei do programa tudo ocorreu muito bem, sempre com comunicação, respeito e ética (E12).

Apesar de alguns percalços, foi bem positivo (E15).

A gestão do Programa e a articulação com o Curso de Licenciatura relaciona-se principalmente ao papel desempenhado pela Coordenação de Área e aos procedimentos utilizados para efetivação das ações, em um movimento contínuo de reflexão sobre as experiências vivenciadas, aprofundamento teórico e novas experiências.

Embora o PIBID esteja voltado à formação dos licenciandos, o desenho do Programa mostra, também, a intencionalidade de tornar melhor a formação de professores e promover mudanças no contexto institucional da universidade e das escolas. Porém, as instituições são formadas por pessoas e nem sempre é possível realizar as devidas articulações, embora elas estejam previstas e sejam necessárias.

No que se refere à articulação com os cursos de graduação em licenciatura poderia, também, levar a repensar a organização curricular, os estágios, visando a um impacto mais efetivo na formação de professores. Na visão de Gatti (2015, p. 237),

Temos no Brasil, em nível superior, uma estrutura formativa de professores [...] que foi proposta em seus delineamentos gerais, no início do século XX e que, de certa forma, se petrificou, mantendo-se nas realidades institucionais com a mesma dinâmica até hoje. Mesmo que sucessivas indicações normativas ou documentais ou de programas governamentais [...] abrissem espaços para renovações, [...] não se observam nas práticas institucionais inovações substantivas, estruturantes, em relação aos processos formativos de professores.

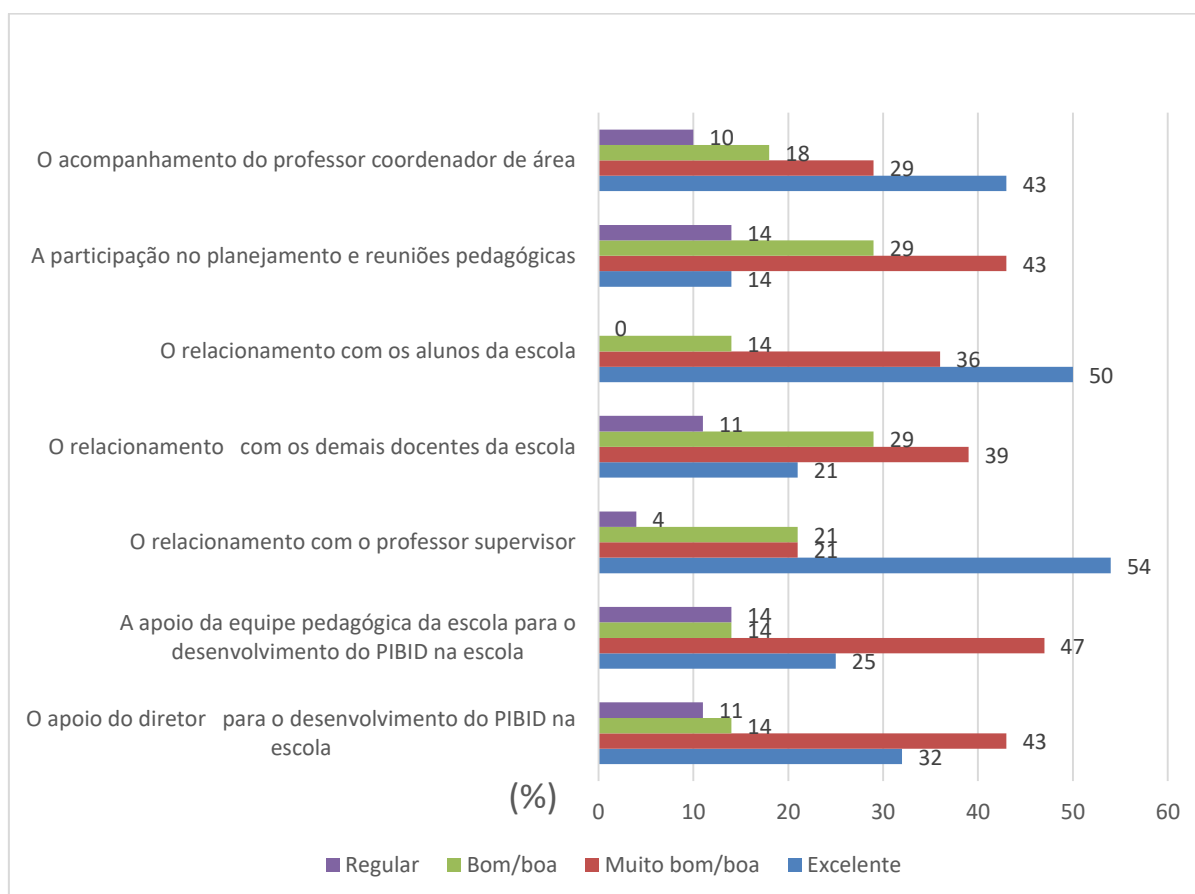
Sendo assim, as experiências formativas do PIBID, bem como as dificuldades encontradas, poderiam possibilitar inovações significativas no interior dos cursos de licenciatura. Para tanto, faz-se necessário que as ações do PIBID tenham repercussão nos respectivos cursos.

4.1.2.3 No âmbito da escola da educação básica

O desenvolvimento do PIBID ocorre em parceria com as escolas públicas da educação básica; assim, tem grande influência no Programa a forma como é conduzida a gestão no âmbito da escola parceira. Para tanto, foram traçados sete indicadores para avaliação pelos egressos. São eles: o apoio do diretor (a); o apoio da equipe pedagógica; o relacionamento com o professor supervisor; o relacionamento com os demais docentes da escola; o relacionamento com os alunos; a participação no planejamento e nas reuniões pedagógicas; o acompanhamento do professor coordenador de área.

Na gestão e organização do PIBID no âmbito da escola, repete-se mais uma vez uma avaliação muito positiva.

Gráfico 6 – Gestão e organização do PIBID no âmbito da escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os quesitos avaliados, três destacam-se como excelentes: o relacionamento com o professor supervisor, o relacionamento com os alunos, bem como o acompanhamento do professor coordenador de área. Ao complementarem

suas respostas, os egressos reforçam aspectos positivos e fragilidades na relação com a escola, como revelam as declarações:

Ótima, receberam bem os acadêmicos (E6).

Atuei em diferentes escolas, em cada escola eram diferentes os quesitos acima relacionados (E9).

Colégio X é o melhor colégio público que já conheci, em todos os aspectos. Melhor que isso, é o orgulho de saber que temos, pelo menos, 2 acadêmicas no Curso de Letras que dão ao PIBID a justificativa pela escolha do curso (E10).

A maioria da comunidade escolar apoiava o projeto no colégio (E12).

O professor supervisor que acompanhei é excelente, um exemplo de Professor. Serviu como fonte de inspiração para muitas práticas em sala de aula. O professor coordenador muitas vezes não era tão participativo durante todas as ações a serem realizadas na escola. Entretanto como orientador nos trabalhos científicos era excelente. A direção da escola apoiava muitas das ações a serem executadas na escola, porém muitas vezes esqueciam-se qual era a real função dos bolsistas do PIBID na escola, tendo por vezes, obrigado os acadêmicos a substituir um professor que havia faltado na escola (E24).

Deveria existir mais cobrança perante a coordenação do curso, para com o professor supervisor e assim sucessivamente com o acadêmico que está em formação (E14).

Faltava estrutura na escola (E15).

A escola se mostrou resistente ao PIBID devido ao envolvimento e dedicação que este requer (E8).

Acho que o único quesito falho aqui seria a falta de instrumentos de leitura de satisfação entre os acadêmicos com a escola, pois estive em 4 escolas diferentes, e dentre elas, duas escolas tinham professoras supervisoras que não cumpriam com seu papel, não davam voz aos acadêmicos e isso prejudicava muito o desenvolvimento dos projetos, e em alguns casos a professora e a escola continuam ativos no programa até hoje, porém com grupos diferentes (E19).

As respostas revelam que, embora as atribuições dos participantes da escola no Programa tragam como exigência o compromisso e adesão da escola e de sua equipe, nem sempre é uma relação sem conflitos. Muitas vezes, o professor supervisor que participa do edital o faz observando mais a possibilidade de receber uma complementação ao seu salário do que um compromisso com a formação inicial do acadêmico ou, ainda, na proposição das atividades do Programa, pode não ter havido clareza em relação às atribuições de cada instituição e de cada participante. Por esta razão os conflitos precisam ser expostos, discutidos, analisados de tal forma que se construa uma relação positiva para todos os envolvidos. Quando há um compromisso coletivo da escola e um processo de formação do professor supervisor, que é concomitante à formação do bolsista de iniciação à docência, a tendência é que os resultados sejam mais positivos.

De qualquer forma, mesmo tendo os quesitos bem avaliados, aflora nos comentários o que está no centro do desenho do Programa, que é justamente as crenças e representações dos bolsistas ID, a experiência teórico-prática dos professores supervisores e os conhecimentos, estudos e pesquisas dos professores universitários (coordenadores de área). Caso não estejam bem articulados e em

sintonia de ações e propósitos, apresentam-se lacunas que são observadas pelos participantes do Programa. Um acompanhamento e avaliação sistemáticos dessa relação seria fundamental para que o Programa não fuja aos objetivos e metas que se propôs.

Em relação à gestão do Programa, evidencia-se que as atividades e objetivos foram atingidos com eficiência, considerando a forma como foi conduzido, tanto no âmbito institucional quanto nas escolas, dentro dos prazos estabelecidos e com bom uso dos recursos disponíveis. Os resultados obtidos foram atingidos, considerando os meios e condições disponíveis para a execução do Programa no âmbito da UEPG.

4.1.3 Avaliação dos resultados do PIBID

É bastante complexa a avaliação de resultados (impactos e efeitos) de um programa educacional. Nesta dimensão, buscou-se identificar os resultados do PIBID/UEPG para a formação e atuação dos egressos enquanto professores atuantes na educação básica. A partir dos questionários foram estabelecidas seis categorias de análise : a) influência do PIBID para permanência na carreira docente; b) suporte para a superação das dificuldades iniciais no exercício da docência; c) influência do PIBID na prática atual dos egressos como docentes; d) contribuição do PIBID para superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e) contribuições do PIBID para a melhoria da qualidade da educação básica; f) contribuição do PIBID para socialização de vivências, estudos e pesquisas em eventos científicos.

4.1.3.1 Influência do PIBID para a permanência na carreira docente

Dentre os participantes que responderam ao questionário, apenas três afirmaram que já tinham optado por ser professor, e que o PIBID não influenciou em sua decisão de manter-se na docência. “Eu já tinha comigo esta paixão pela docência” (E4). “Minha decisão estava consolidada desde o vestibular” (E18). “Já havia optado pela formação docente” (E28). Os demais (25 respondentes) afirmaram que o PIBID influenciou na decisão de continuar no exercício da docência. Destacaram, em suas respostas que, por meio do PIBID, puderam ter certeza de

escolher a carreira, despertando a paixão pela docência e construindo a identidade de educador, como explicitado nos trechos abaixo:

O PIBID me fez apaixonar pela docência e pela pesquisa. (E2)

Com certeza, através das experiências do PIBID aprendi os primeiros passos da profissão como fazer um planejamento, por exemplo. (E8)

O projeto me fez ter a certeza de que realmente estava na área certa. Ir para sala de aula era sempre empolgante. (E10)

Sim, foi com o PIBID que percebi que era realmente o que eu queria como profissão. (E12)

Sim, através das experiências, as vezes boas ou ruins, me colocaram na realidade da escola, e com o que enfrentaria na minha profissão, fazendo assim eu continuar neste caminho (E14).

Sim, porque foi através da vivência educacional que me descobri enquanto docente (E17).

[...] através desse projeto, eu fui formando minha identidade enquanto educadora [...] (E20).

[...] foi com o PIBID que eu tive certeza que estava buscando a profissão correta (E21).

Por meio das ações no projeto descobri que realmente estava formando-me na profissão correta e que era essa a carreira que queria para a minha vida (E24).

Muito, pois pude vivenciar a realidade da escola e me sentir parte dela (E13).

Com base nos depoimentos dos egressos, é possível inferir que os objetivos do PIBID estão sendo atingidos, na medida em que, enquanto programa de formação inicial, ele favorece a compreensão da realidade escolar e valoriza a docência de maneira a incentivar a permanência na profissão, como se pode observar nas falas:

Através dos conhecimentos adquiridos foi possível vivenciar a prática e assimilar conteúdos, assim passei em um concurso e estou atuando na área (E11).

Percebi que a educação está muito falha, assim precisando de professores que queiram realmente dar aula e não apenas por obrigação (E16).

Acabei prestando concurso para ser professora do estado e passei (E9).

Sim, o projeto me auxiliou a saber a realidade educacional com uma visão crítica, e me incentivou a permanecer na prática para mudar a realidade da sociedade em geral (E25).

Favorecer que os egressos das licenciaturas permaneçam atuando na Educação Básica é um dos principais problemas que o PIBID se propôs a mitigar. No entanto, é preciso considerar que condições de trabalho e valorização profissional são outros fatores determinantes para que os egressos das licenciaturas se mantenham na carreira, como bem explicitam Gatti, Barreto e André (2011), pois há um contingente significativo de egressos das licenciaturas que acaba se dedicando a outras atividades profissionais, e esta foi uma das razões para a criação do Programa pela CAPES.

4.1.3.2 Suporte para a superação das dificuldades iniciais no exercício da docência

Na avaliação dos egressos, a vivência no PIBID contribuiu (contribui) para superar as dificuldades encontradas na inserção profissional como professor.

Segundo Marcelo Garcia (1999, p.113). os professores iniciantes (nos primeiros anos na profissão docente), ao fazerem a “transição de estudantes para professores”, passam por um “período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos”. Os depoimentos dos egressos do PIBID demonstram que esta transição foi menos tensa, em função de suas vivências e aprendizagens no interior do Programa, quando afirmam: *“situações que eram de muitas incertezas para um recém-formado, já eram comuns para mim”, “não fiquei tão assustada”, “pois me ensinou a não ter medo dos alunos”, “o fato de já ter vivenciado diversas situações e conhecer o sistema, mesmo antes de estar atuando como profissional, ajuda a não ficar tão deslocado”*. Portanto, o “choque de realidade”⁷³ teve menos impacto no início da atuação profissional dos egressos do PIBID, favorecendo sua prática e um início mais consciente, preparado e com mais segurança, conforme afirmam: *“o PIBID me preparou para o exercício da docência, onde aprendi a contornar possíveis situações de dificuldades”, “ensinou a enfrentar os problemas do cotidiano”*. O PIBID ofereceu um suporte importante para superar as dificuldades do início de carreira, talvez pela antecipação desse *choque de realidade* para o período de formação inicial. Os depoimentos confirmam:

Sim, pois durante a participação no programa sempre aprendi uma maneira de superar os obstáculos que surgiam na realidade da sala de aula (E1).

As minhas experiências do PIBID me auxiliam até hoje em sala de aula (E3).

Sim, nem sempre o ambiente escolar vivido na condição de aluna é o que parece na condição de docente (E4).

O PIBID contribuiu sim para dar um bom início na prática docente, sobre todo para melhorar a minha organização e planejamento (E5).

Sim, principalmente os estudos desenvolvidos com os professores formadores da UEPG (E7).

Sim, principalmente questões mais práticas como imaginar o aluno, a direção, compreender o trabalho do pedagogo (E8).

Sim, principalmente em planejamento e criatividade para trabalhar os conteúdos (E11).

Com toda certeza. Ter feito PIBID me ajudou muito no início da minha profissão, muitas incertezas que são comuns para um recém-formado já eram comuns para mim, o que facilitou muito o dia a dia no meu trabalho (E12).

Muito, não fiquei tão assustada quando tive que assumir minhas turmas (E13).

Sim, pois me deram apoio e discernimento para lidar com as dificuldades na escola (E14).

Sim, pois me ensinou a não ter medo dos alunos, e a enfrentar minhas dificuldades (E16).

Com toda certeza. O PIBID contribuiu muito no quesito 'segurança' e amadurecimento profissional (E17).

Sim, me deixou melhor preparado para as situações imprevistas, como a indisciplina por exemplo (E19).

Em alguns momentos sim, o fato de já ter vivenciado diversas situações e conhecer o sistema, mesmo antes de estar atuando como profissional, ajuda a não ficar tão deslocado (E20).

Sim, tudo o que aprendi no projeto tento encaixar no meu cotidiano (E21).

⁷³ Simon Veenman (1984) popularizou a expressão para fazer referência às situações e dificuldades vivenciadas pelos professores no início de sua atuação profissional (*apud* GARCIA, 1999, p. 114).

Com toda a certeza, o PIBID serviu como uma espécie de "treino", proporcionou experiência e maneiras de como se portar em sala, postura frente a algumas situações, modelos de aplicação de conteúdos etc. (E22).

Por meio das ações no PIBID/(...) pude superar algumas dificuldades que percebi em sala de aula, como por exemplo a postura perante os alunos, a entonação da voz, o vocabulário utilizado para explicar os diferentes conceitos dos conteúdos de (...) (E24).

Sim, o PIBID me preparou para o exercício da docência, onde aprendi a contornar possíveis situações de dificuldades (E25).

Sim, pelo menos o PIBID me ensinou a enfrentar os problemas do cotidiano (E26).

A vivência contribuiu para experimentação da profissão. Por ter sido feito algo em grupo, não possibilitou vivenciar as dificuldades de cada um (E27).

Com certeza. Em questão de planejamento (E28).

O posicionamento dos egressos parece indicar que foi atingido o objetivo do PIBID, de inserção dos acadêmicos em formação inicial no cotidiano das escolas, quando o Programa se propôs a:

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 (BRASIL, 2013, p. 2).

4.1.3.3 Influência do PIBID na prática atual dos egressos como docentes

Ao serem questionados se a prática docente atual tem influência do PIBID, apenas um egresso respondeu negativamente. Os demais responderam afirmativamente e destacaram como ocorre tal influência. Ou seja, os depoimentos permitem identificar alguns aspectos da efetividade do Programa desenvolvido na instituição:

É muito nítida para mim a visão das influências do PIBID nas minhas práticas pedagógicas, desde as metodologias de ensino até as perspectivas teóricas que me embaso (E1).

Com certeza as experiências vivenciadas no PIBID estão presentes na minha docência, principalmente os ciclos reflexivos: planejamento, ação, reflexão, replanejamento e nova ação (E2).

Sim, desde o caderno com o planejamento até na maneira de conduzir as aulas (E11).

Sim. Nos planejamentos, nas concepções usadas, na maneira de abordar os alunos, etc. (E14).

Sim, ao desenvolver planejamento e pensar na relação planejamento e aplicação (E26).

Sim, na elaboração de projetos como feira de ciências, e no próprio planejamento das aulas.

Planejamento de aulas experimentais (E27).

Sim, desde análise de leituras até a prática e sala de aula que eu tinha enquanto estava no PIBID (E3).

Sim, e da forma mais importante, hoje posso pensar e refletir em diversas opções e possibilidades de escolha de temas para o ensino (E5).

Sim, no PIBID desenvolvi um estudo sobre a alfabetização na teoria construtivista e hoje trabalho nessa mesma perspectiva (E8).

Muito. Minha prática é muito espelhada nas vivências e experiências que tive no projeto, tanto na parte teórica quanto pedagógica (E10).

Sim, sempre lembro durante uma dificuldade, qual seria a postura da minha professora supervisora e me espelho nela para a tomada de atitudes ainda hoje (E12).

Sim, buscando sempre trazer atividades diferentes para meus alunos para despertar nos mesmos o interesse pela ciência com olhar crítico e questionador (E13).

Sim, pois com várias aulas, oficinas e amostra aprendi várias maneiras de explicar os conteúdos aos alunos com diversos materiais (E16).

Sim, muitas das práticas pedagógicas que eu desenvolvi enquanto acadêmica dentro do projeto eu utilizo hoje com meus alunos em sala de aula, por exemplo, materiais didáticos, recursos visuais, aulas práticas, etc. (E20).

Sim, toda a experiência adquirida através do PIBID pôde me fazer ter domínio sobre algumas situações, quanto a metodologia, aplicação de conteúdos, até mesmo com relação aos alunos (E22).

Sim. A vivência escolar no PIBID me fez entender que muitas questões teóricas são difíceis de serem aplicadas, pois a prática depende muito da comunidade em que cada escola está inserida (E23).

Minha prática em sala de aula possui reflexos das atividades desenvolvidas no PIBID. Minha última ação com os alunos foi uma mostra de minerais e rochas (a primeira realizada no colégio). Essa prática era comum no projeto PIBID/[...]. Todos os anos realizávamos mostras de diferentes temas nas escolas. Além disso, muitos dos materiais que construímos no programa servem de inspiração para recriá-los, como vulcões, globo com as camadas internas da terra, placas tectônicas, etc. E também as atividades diferenciadas que aplicávamos nas escolas como as oficinas, minicursos, etc. (E24).

Sim, o projeto me auxiliou a aprender a montar aulas mais interessantes em que posso prender a atenção dos alunos, com demonstrações e conceitos básicos (E25).

As respostas enfatizam as ações de planejamento e o uso de metodologias, além de estratégias e projetos voltados a tornar o aprendizado dos alunos mais significativo. Outras respostas abordam a valorização do programa para sua prática de forma geral, sem explicitar de que forma.

Tem sim, foi o começo de tudo (E9).

Sim. A participação no PIBID permitiu um amadurecimento das capacidades pedagógicas com docente (E15).

Atualmente não ministro aulas na educação básica, mas sim em uma Faculdade Particular de Ponta Grossa e, mesmo assim, vejo o quanto o Programa me auxiliou em minha prática, embora o público seja totalmente diferente (E17).

Não estou atuando ainda, mas pretendo aproveitar as vivências que tive e aplica-las em minha carreira (E19).

Tem, o PIBID me auxiliou a me entender como profissional, entender os meus limites e maiores medos. Quando se inicia em um colégio novo, toda e qualquer experiência em sala de aula é muito válida, te dá segurança e aquilo se torna algo comum (E21).

Sim. Busco aplicar nas minhas aulas, todos os conhecimentos adquiridos durante a participação no programa (E4).

Sim, pois a prática possibilitada pelo PIBID foi muito significativa para a minha atuação atualmente (E7).

O conceito de efetividade referente à avaliação de políticas públicas:

[...] refere-se à relação entre objetivos e metas, de um lado, e impactos e efeitos, de outro. Ou seja, a efetividade de um programa se mede pelas quantidades e níveis de qualidade com que realiza seus objetivos específicos, isto é, as alterações que se pretende provocar na realidade sobre a qual o programa incide. [...] a efetividade significa as quantidades e/ou os níveis de qualidade com que o programa atinge os impactos esperados e promove os efeitos, previsíveis ou não (DRAIBE, 2001, p. 36).

Considerando este conceito, foi possível identificar os efeitos do Programa na percepção dos egressos. “Efeito é todo comportamento ou acontecimento que se pode razoavelmente dizer que sofreu influência de algum aspecto do programa ou projeto” (COHEN; FRANCO, 1993, p. 91).

A efetividade social de um programa refere-se aos níveis de adesão e satisfação, tanto dos implementadores como dos beneficiários. Os depoimentos dos egressos confirmam a efetividade social do PIBID.

A efetividade institucional está relacionada a como são afetadas as organizações e instituições responsáveis ou envolvidas com o programa. Por meio do PIBID, tanto a universidade como a escola apresentaram reflexos e efeitos, que podem ser atribuídos ao Programa, conforme expressaram os egressos.

Portanto, a qualidade com que o programa tenha atingido seus objetivos e metas possibilitado reais efeitos nos contextos em que se realiza e nos seus beneficiários permite analisar sua efetividade.

A expressão dos egressos quanto às contribuições do PIBID e a forma como descrevem sua influência na sua prática docente revelam a efetividade social e institucional desencadeada pelo desenvolvimento do Programa.

4.1.3.4 Contribuição do PIBID para superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem

Considerando a aprendizagem da docência sobre a área de conhecimento específica das licenciaturas dos egressos, 96% deles afirmam que a participação no PIBID contribuiu para capacitá-los na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e propor ações e estratégias de ensino para superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Os depoimentos vão nesta direção:

Certamente. Pois na minha área, [...] especificamente, temos grandes problemas como: a escassez de material didático bom; ensino insistentemente ultrapassado, descontextualizado, tradicionalista. Sendo assim, o PIBID nos preparou para produção de livro didático e aplicação nas escolas, contribuindo assim para a superação do primeiro problema apontado. Além disso, as práticas docentes aprendidas, dentro de um enfoque comunicativo, também superam o segundo problema apontado (E1).

Sim, com os estudos que estão sendo desenvolvidos com o PIBID, houve um grande avanço na superação de problemas de dificuldades pelos alunos (E4).

Sim, contribui em superar problemas de como agir em sala de aula e as considerações que se deve ter, além de saber lidar e aprender dos erros que acontecem pela natureza do trabalho (E5).

Com toda certeza, problemas de alfabetização dos alunos quando já deveriam ter sido alfabetizados na etapa anterior, até mesmo entendimento a respeito de algumas metodologias para cada ambiente escolar, práticas diferenciadas, etc. (E22).

Sim, pois com a disciplina da (...) foi possível criar diversos materiais que pudessem ajudar nas dificuldades dos alunos em aprender certos conteúdos (E16).

Sim, embora cada realidade apresente seus desafios, a prática no PIBID auxilia na resolução de problemas do cotidiano escolar (E11).

Sim, a reflexão sobre a prática e a auto avaliação (E8).

Sim, ensinar música em sala de aula do ensino regular demanda muita prática, e é necessário adquirir experiências diversas (E9).

Sim, lembro que discutíamos muito isso durante nossos encontros semanais e tentava levantar qual seria a melhor opção a seguir (12).

Sim, pois traz ao acadêmico a vivência através de pesquisas, leitura de artigos que contribuem e trazem ideias novas (E13).

Acredito que sim, principalmente por proporcionar momentos de discussão sobre as realidades escolares (E20).

Acredito que o PIBID, permite o aprimoramento de cada bolsista, desenvolvendo ainda mais as potencialidades e sanando as dificuldades de cada indivíduo desde que o mesmo esteja aberto às críticas (E24).

A ênfase das respostas está no melhor preparo do professor para enfrentar os problemas do processo ensino-aprendizagem, pois os egressos consideraram que, ao saber agir diante das dificuldades, ao estudar e compreender os problemas da prática, a partir da fundamentação teórica e da reflexão sobre as ações pedagógicas desencadeadas na sala de aula, são capazes de contribuir para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Tal posicionamento vai ao encontro do que afirmam Vaillant e Marcelo (2012, p. 221), “Os docentes importam – e importam muito – para influir no aprendizado dos estudantes e para melhorar a qualidade da educação”.

4.1.3.5 Contribuição do PIBID para melhoria da qualidade da educação básica

O PIBID tem contribuído para a melhoria da qualidade da Educação Básica, segundo 96% dos depoimentos dos egressos. Um primeiro conjunto de respostas apresenta exemplos de situações em que observaram esta melhoria, seja pelo maior interesse dos alunos da escola, por modificar a rotina e trazer inovações, promovendo um ensino mais dinâmico e criativo, seja pela elaboração de materiais didáticos que favoreceram a aprendizagem.

Considero que sim, tem contribuído porque, pessoalmente, constatei um maior interesse dos alunos escolares pelo seu próprio aprendizado (E5).

Com certeza, os alunos gostam do projeto e se sentem à vontade com os Pibidianos (E21).

Sim, o PIBID só vem para contribuir, um exemplo disso ocorreu no primeiro semestre de participação no PIBID quando eu e uma colega estávamos na sala de apoio e juntamente com a professora supervisora conseguimos alfabetizar uma aluna, que havia chegado da escola municipal sem saber escrever e/ou ler (E22).

Sim, o trabalho do projeto levado pela universidade às escolas, modifica a rotina da escola e torna mais ativa a presença dos professores na mesma (E27).

Sim, as turmas de Educação Básica têm grande número de alunos e o auxílio de mais professores auxilia a aprendizagem (E8).

Acredito que a partir das ações diversificadas do PIBID nas escolas, é proporcionado aos alunos diferentes metodologias e práticas de ensino que despertam mais a curiosidade dos alunos, promovendo um ensino mais dinâmico e criativo, pois muitas vezes os professores não diversificam muito suas aulas, até mesmo por não saberem como fazer isso. Assim, por meio das práticas no PIBID a qualidade da educação básica é melhorada (E24).

Sim, no contexto do PIBID (...) em que participei podemos contribuir de várias maneiras, dentre elas, com a elaboração de livro didático que valoriza a diversidade e a trata de forma mais justa e igualitária (E1).

Outro conjunto de respostas enfatiza a melhoria da qualidade da Educação Básica por todas as ações do Programa, e pelo fato de que os futuros profissionais estarão mais bem preparados para o exercício da docência e, por consequência, entendem que contribuem para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Sim, é um programa de grande importância tanto para o acadêmico, quanto para a comunidade escolar (E7).

Sim, pois é muito legal perceber os olhares novos dos colegas e até elogios como "nem parece que você é tão novinha na área" ou quando um aluno diz "professora, você consegue ter domínio na nossa turma, as outras não!" (E11).

Sim, O PIBID permite essa aproximação com a escola logo no início da graduação, fortalecendo a teoria e a prática (E12).

Eu penso como uma educadora que tem que inovar sempre, deixar de lado as aulas de quadro e giz e partir para uma aula mais contextualizada com o cotidiano do aluno (E13).

Sim, pois o PIBID ajuda criar relação com os alunos e as disciplinas junto a realidade dos mesmos (E16).

Sim, pois estaremos formando profissionais com experiência e amadurecimento profissional para atuar em sala de aula futuramente (E17).

Sim, pois o projeto auxilia na formação de professores (E25).

Muito. A educação básica necessita de ajuda, não só recursos financeiros, mas recursos metodológicos e mão de obra qualificada (E28).

Com certeza todos os envolvidos com o PIBID são beneficiados, sejam eles professores da universidade, professores da escola, bolsistas e alunos (E2).

Sim, sabemos que há um longo caminho a ser percorrido, porém o PIBID surgiu para iniciar essa caminhada (E4).

4.1.3.6 Contribuição do PIBID para socialização de vivências, estudos e pesquisas em eventos científicos

A participação em eventos acadêmico-científicos para socialização das vivências, estudos e pesquisas realizadas no âmbito do PIBID foi realizada por 86% dos egressos respondentes. Eles afirmaram que a participação possibilitou “compartilhar experiências, aprender com colegas de outros estados” (E19), e fazer “exposições do trabalho com alunos e supervisora, além de artigos publicados em outros eventos que relatam as vivências no PIBID” (E22).

A socialização das experiências e conhecimentos produzidos foi favorecida, também, pela criação dos encontros locais, regionais e nacionais promovidos pelo

Programa. Além destes, outros encontros destinados a discutir a formação de professores nas diferentes áreas das licenciaturas oportunizaram a participação dos Pibidianos. Dessa forma, o PIBID foi ganhando visibilidade acadêmica pela socialização de suas produções científicas.

4.1.3.7 Dificuldades e fragilidades do PIBID segundo os egressos

O desenvolvimento de um programa com o porte e os desafios do PIBID tende a enfrentar situações nem sempre tão favoráveis. Porém, ao identificar possíveis dificuldades ou fragilidades é que se encaminham novas proposições e ações para superá-las. Um programa, por melhor que seja, ao ser avaliado, pode levar à identificação de possibilidades de melhoria.

Por meio da avaliação do Programa, procurou-se identificar fragilidades/dificuldades, críticas e sugestões dos egressos. Para fins de análise, foram reunidos em grupos (subcategorias) os aspectos apontados pelos participantes da pesquisa como dificuldades/fragilidades:

➤ Compromisso e relação com a escola:

Em um processo formativo, é preciso oportunizar o ingresso e acompanhar a evolução dos participantes. Muitas vezes, bolsistas ID, supervisores e equipe escolar não apresentam o compromisso necessário com o desenvolvimento do Programa, como revelam os depoimentos dos egressos:

A resistência dos professores da escola em nos receber (E18).

As supervisoras nunca participavam das reuniões em grupo. Isso criava uma certa distância na comunicação (E18).

Diálogo com o professor supervisor. Muitas vezes o professor selecionado não está interessado no projeto, e sim no dinheiro ou outros benefícios. Isso faz com que os bolsistas se desmotivem muito, até porque o valor da bolsa é baixíssimo tendo em vista os trabalhos que são desenvolvidos nas escolas como professores de fato. A aceitação da escola para com os Pibidianos muitas vezes é bem problemática (E21).

A professora supervisora da escola em que fomos inseridos não compreendia qual era a proposta do projeto e o que ele pregava quanto a nós (E22).

É fato que o pleno desenvolvimento do Programa depende da participação efetiva de todos os acadêmicos bolsistas; no entanto, nem sempre há o mesmo envolvimento e dedicação. Em função disto, é importante estabelecer critérios de participação e de avaliação, pois existem mecanismos para afastar aqueles que não cumprem seu papel a contento.

Na relação com a escola básica se faz necessário um trabalho contínuo das coordenações de área para compreensão do papel dos participantes do Programa e para que se possa estabelecer, de forma clara, as expectativas, tanto da universidade quanto da escola.

A crítica à falta de envolvimento de alguns professores supervisores talvez tenha ocorrido pela falta de clareza sobre seu papel. O desenho do PIBID dá destaque ao professor supervisor, aproximando-se do que Marcelo Garcia (1999) denomina de *professor mentor*. O autor refere-se aos programas voltados aos professores iniciantes⁷⁴, já em exercício profissional. No caso do PIBID, os licenciados estão, ainda, na formação inicial. Tanto o *mentor* como o *professor supervisor* são profissionais já experientes, que orientam e ajudam a compreender o contexto escolar. No PIBID, o professor supervisor tem, entre seus deveres, o de “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2013). Portanto, tem ação direta junto aos bolsistas no planejamento e execução de atividades. Além disso, deve “informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto” como forma de integrar o Programa a escola como um todo e “participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa [...]” (BRASIL, 2013), com o objetivo de manter a articulação entre os objetivos do Programa e as ações no âmbito escolar. Quando não cumpre tais orientações, fragiliza o desenvolvimento do Programa.

➤ **Articulações no interior do Programa:**

No que se refere às articulações do Programa, evidenciam a necessidade do diálogo entre os subprojetos das áreas para estabelecer um posicionamento mais claro e comum sobre as concepções e processos de formação inicial de professores. Na percepção de um dos egressos, esta falta de diálogo trouxe críticas à forma como as atividades conjuntas foram desenvolvidas.

As atividades que envolviam todos os subprojetos eram sempre enfadonhas e desencorajadoras. Envolviam práticas esportivas e de pouca reflexão (E18).

⁷⁴ Para Marcelo Garcia (1999, p.113), “[...] iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudante para professores”. Trata-se, portanto, de período posterior à formação inicial e início da atuação profissional. Defende a necessidade de Programas de iniciação que venham dar suporte aos professores principiantes (iniciantes), em muitos programas desta natureza há a figura do “mentor”.

A existência de Projetos Institucionais diferenciados em cada momento pode ser considerada uma fragilidade do Programa na UEPG, dificultando uma maior integração das áreas, dos profissionais e dos bolsistas, o que pode ser uma questão circunstancial ou organizacional, decorrente da forma como o Programa foi proposto. Ou, ainda, pode refletir a falta de um posicionamento comum entre os docentes das diferentes áreas sobre o processo de formação de professores. Embora cada subprojeto deva refletir a formação desejada e referendada pelos colegiados dos cursos de licenciatura, observa-se que o subprojeto revela o posicionamento individual de quem o coordena. Os egressos reforçam que a mudança de coordenação trouxe dificuldades para o bom desenvolvimento das ações, e os subprojetos ocorrem de formas distintas.

A coordenação mudou e deixou a desejar em alguns aspectos: organização de eventos, planejamentos, reuniões com professores supervisores (E14). [...] há subprojetos que funcionam de maneira errônea, os coordenadores são displicentes e o programa é apenas mais um item para o currículo lattes. Nestes subprojetos as reuniões se resumem a conversas e na escola os (as) bolsistas atuam como ajudantes de professor (E2).

A medida que o Programa se amplia numericamente, aliado a um conjunto mais diretivo de orientações da CAPES, ampliam-se as dificuldades de articulação entre todos os envolvidos. Os egressos consideram fundamental, para melhor articulação do programa, o acompanhamento das ações e a participação.

As atividades exercidas no PIBID, devem ser bem monitoradas pelos coordenadores, pelos professores supervisores, pois muitos alunos não exercem o papel de aprendiz nesse processo, e estão ali por causa da bolsa e não para uma melhora significativa de sua formação (E14). Acredito que os professores coordenadores deveriam ser mais participativos nas escolas, assim como os professores coordenadores deveriam ser mais participativos na universidade. Nem sempre haviam reuniões conjuntas de todos os bolsistas do projeto (E24).

Aprofundar o diálogo entre as áreas e definir princípios comuns favorece uma ação mais coesa entre os subprojetos e, por consequência, o estabelecimento dos critérios de acompanhamento e avaliação dos participantes.

➤ Recursos financeiros:

O valor do incentivo financeiro oportunizado pela bolsa é questionado e considerado baixo. Porém, por outro lado, pode ser um atrativo que se sobreponha ao interesse pela proposta do Programa em si, conforme depoimentos:

Nosso curso é noturno, então, muitos acadêmicos trabalham ou acham melhor trabalhar

Inicialmente não era permitido o acúmulo de bolsas ou atividades remuneradas. Isso atrapalhava, e muito. Como se fosse possível para o acadêmico subsidiar-se com uma bolsa de R\$400,00 (E18).

Falta de recursos, pouco investimento (E15).

O maior percentual de recursos do PIBID é para custeio, ou seja, não há verba significativa para aquisição de equipamentos ou materiais permanentes, e o uso dos recursos segue padrões e determinações legais para instituições públicas de Ensino Superior.

É importante frisar que as dificuldades de infraestrutura e de materiais nos cursos de licenciatura são de longa data. Diferente de outras áreas, as quais firmam convênios e ações de prestação de serviços que retornam diretamente ao curso por investimentos de diversas naturezas, o mesmo não ocorre com a área de formação de professores. Mesmo quando as ações são diretamente ligadas à formação de professores, os espaços e recursos advindos não servem exclusivamente às ações de formação docente.

O apontamento de críticas ou de algumas fragilidades não diminui o mérito geral do Programa, uma vez que, para 86% dos egressos, o PIBID/UEPG atingiu totalmente seus objetivos; e para 14%, os objetivos foram atingidos parcialmente. Considerando a avaliação dos egressos, o Programa apresenta um excelente resultado.

De forma geral, os egressos afirmam que:

- o PIBID exerceu influência positiva para muitos continuarem na docência, favorecida pela melhor compreensão da realidade escolar;
- o Programa ofereceu suporte para superar as dificuldades do início da carreira, por já terem vivenciado situações semelhantes no contexto do Programa;
- os planejamentos, as estratégias, as metodologias, os fundamentos teóricos, a organização dos conteúdos, a diversificação de atividades reconhecidamente aprendidas pela participação no PIBID afetam e orientam sua prática docente atual;
- os problemas no processo ensino aprendizagem da área de conhecimento específica têm contribuição do Programa, pois afirmam que têm melhores condições de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação básica e propor estratégias para superação das mesmas. Sentem-se, portanto, mais bem preparados para auxiliar os alunos a superar suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem;

- na qualidade da Educação Básica, observam que, nas escolas onde se realizam as ações do PIBID, os alunos demonstram mais interesse porque são propostas atividades que modificam a rotina e trazem inovações para o corpo docente e discente, e que a melhoria da qualidade da educação ocorre, também, pela melhoria da qualidade da formação dos professores;
- o PIBID possibilitou a ampliação das oportunidades para socializar as pesquisas, estudos e vivências dos bolsistas, e eles valorizam este fato.

As fragilidades referem-se à falta de compromisso por parte de alguns bolsistas, ao estabelecimento de relação mais clara e efetiva com as escolas, à necessidade de articulação entre os subprojetos, coordenadores e bolsistas, evidenciando a necessidade de acompanhamento e avaliação. Também consideram uma fragilidade a falta de ampliação dos recursos para financiamento do Programa e o baixo valor das bolsas de iniciação à docência.

Os elementos trazidos pelos egressos permitem afirmar que o PIBID/UEPG representou uma das mais interessantes experiências de formação que tiveram. Isto mesmo em se tratando de um Programa relativamente novo e com desafios bastante significativos de ação e de organização, pois envolve muitos sujeitos e diferentes instituições (universidade e escola), entre os quais nem sempre houve proximidade e objetivos conjuntos.

É possível afirmar que o Programa conseguiu aproximar a formação docente do espaço profissional e, com isto, estimulou a reflexão e a investigação sobre temas relacionados ao cotidiano da escola e à atuação docente.

4.2 AVALIAÇÃO DO PIBID/UEPG PELOS EGRESSOS ENTREVISTADOS

As entrevistas semiestruturadas com os nove egressos do PIBID/UEPG foram realizadas a partir de questões norteadoras, considerando o propósito de aprofundar alguns aspectos avaliados por meio dos questionários anteriormente aplicados, dentre eles: a adequada utilização dos recursos físicos, materiais e financeiros; o alcance dos objetivos do PIBID, de incentivo à formação de professores para Educação Básica; as contribuições mais relevantes para a atuação docente dos egressos; os processos de avaliação do programa/subprojeto ocorridos durante a participação do egresso no PIBID; a opinião dos egressos sobre a avaliação do PIBID enquanto Programa de Formação Inicial de professores; as

contribuições do programa para o desenvolvimento da autonomia e postura profissional docente; as sugestões para melhoria do PIBID e para o processo de avaliação do Programa do qual eles participaram nesta pesquisa.

As respostas das entrevistas gravadas foram transcritas, gerando um texto extenso, contendo 34 páginas. Como a entrevista foi semiestruturada, os depoimentos muitas vezes continham respostas que contemplavam mais de uma questão de interesse, razão pela qual buscou-se auxílio para tratamento dos dados coletados com o *software* IRAMUTEQ, conforme exposto no capítulo três.

4.2.1 Análise dos depoimentos das entrevistas dos egressos com apoio do *software* Iramuteq

As entrevistas foram transcritas na íntegra e, para a análise, foi utilizado o *software livre Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ)⁷⁵. O referido *software* permite um conjunto significativo de análises textuais, a partir dos relatórios de análise lexicográfica⁷⁶, de Classificação Hierárquica Descendente (CHD)⁷⁷ e de análise de similitude⁷⁸.

Os textos das entrevistas foram preparados conforme as orientações do manual do programa⁷⁹, formando um único *corpus* textual, o qual, ao ser inserido no *software*, gerou os relatórios de análise.

⁷⁵ Link para acesso ao software: <<http://www.iramuteq.org/>>.

⁷⁶ Análise lexicográfica - identifica a quantidade de palavras denominadas *formas ativas*, elas são identificadas por apresentarem maior frequência no *corpus* textual analisado. Desta forma, é possível uma análise textual a partir das palavras mais utilizadas no *corpus* textual (CAMARGO; JUSTO, 2013).

⁷⁷ Classificação Hierárquica Descendente - Os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes cruzando segmentos de textos e palavras (em repetidos testes do tipo X2), aplica-se o método de CHD e obtém-se uma classificação estável e definitiva (REINERT, 1990). Esta análise visa a obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO, 2005). A partir dessas análises em matrizes, o *software* organiza a análise dos dados em um dendograma da CHD, que ilustra as relações entre as classes. [...] Com base nas classes escolhidas, o programa calcula e fornece os segmentos de texto mais característicos de cada classe (*corpus* em cor), permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 24 ago. 2016).

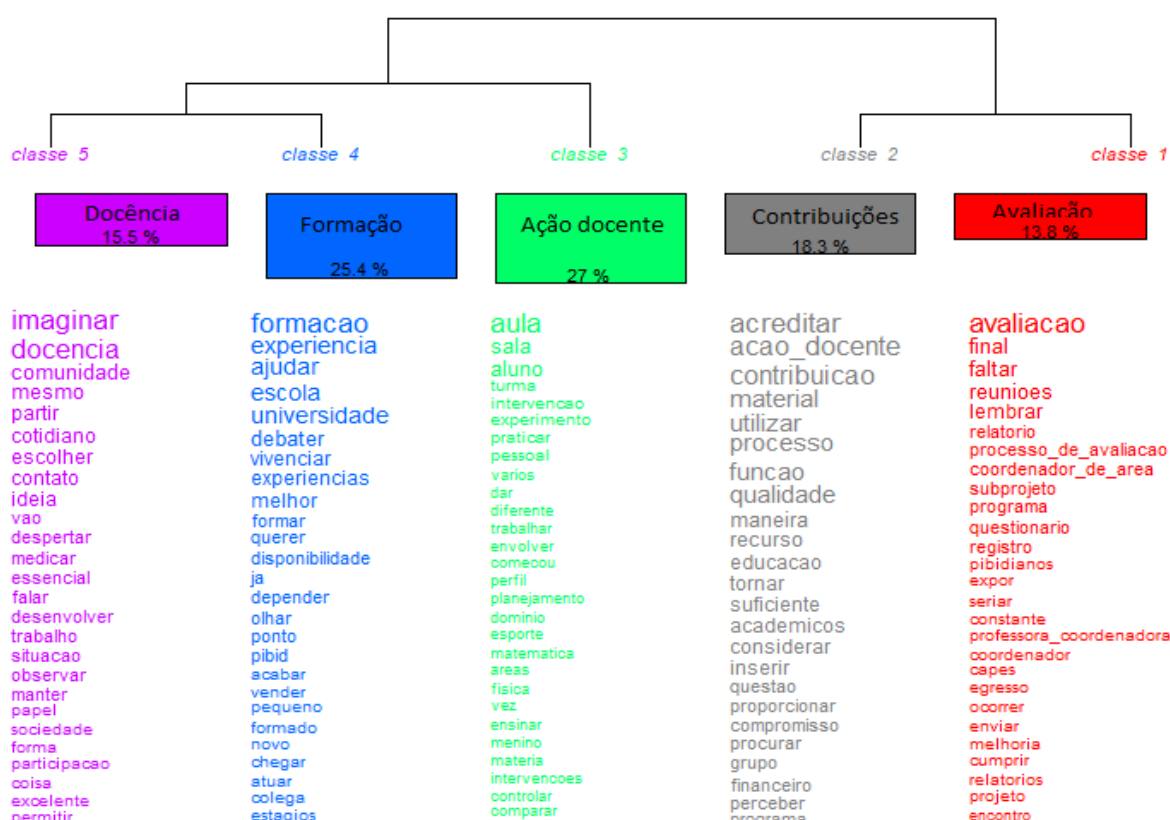
⁷⁸ Análise de similitude – baseada na teoria dos grafos, permite identificar a co-ocorrência entre palavras e traz, como resultado, as indicações da conexão entre as palavras. A análise de similitude dá origem a uma figura denominada *Árvore máxima*, a qual representa essa conexidade entre as palavras do *corpus* textual (CAMARGO; JUSTO, 2013).

⁷⁹ Ver manual de orientação para o uso do IRAMUTEQ: Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>.

O relatório da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), segundo Camargo e Justo (2013), realiza a análise dos segmentos de texto que apresentam semelhanças entre si e diferenças de outros segmentos de texto. O processo envolve o cálculo de distâncias e aproximações utilizando o teste estatístico do Qui-Quadrado, organizando as palavras por ordem decrescente do valor de teste, evidenciando a forte correlação delas nas classes geradas, as quais são representadas em um dendograma. A partição do *corpus* textual, indica o tamanho das classes em valores percentuais.

Analisando o conjunto de palavras contidas em cada uma das classes, foi possível nominá-las, considerando o conteúdo lexical nelas contidos e a relação com a avaliação do PIBID, como pode ser observado na figura 20.

Figura 20 - Dendograma de classes



Fonte: Elaborado pela autora a partir do *software* Iramuteq.

As classes 3, 4 e 5 formam um conjunto com ênfase nas ações do PIBID. As classes 1 e 2 dão ênfase na avaliação e nas contribuições do PIBID.

A classe 3 – denominada ação docente ou inserção - está diretamente relacionada ao contexto da inserção e atuação, envolvendo a sala de aula, a intervenção, o aluno, o experimento, as possibilidades de praticar, a relação com os processos da docência de planejamento e de ensinar. Esta classe abrange o maior percentual do conteúdo das entrevistas (27%), e pode ser verificada pelos trechos abaixo:

Ajudou a perceber a importância da ação docente, a ter uma melhor formação na licenciatura. E como se fosse um complemento da licenciatura. [...] o PIBID contribuiu para pensar se eu estivesse no lugar da professora, o que eu faria (Ent6Cbi).

O como intervir na turma, como ter segurança, como planejar o andamento das aulas durante o ano, como se responsabilizar pelo aluno. Quando a gente fazia as intervenções o planejamento acontecia durante a semana. Na prática, de organização da prática pedagógica, no planejamento, na definição de como fazer, de como se organizar o PIBID ajudou e bastante (Ent7Efi).

A gente ajudava a professora a montar experimentos para levar para os alunos, organizar o laboratório, dividia por equipe, montava um experimento por equipe (Ent5Fis).

A classe 4 (25,4%) – denominada formação profissional - focaliza a qualidade da formação, enfatiza a experiência, a relação universidade-escola, as vivências e debates oportunizados.

O PIBID contribuiu para que saísse melhor formada do curso de graduação, trouxe uma formação melhor. Eu acredito que com o PIBID eu sai melhor (Ent1Qui).

A formação no curso de pedagogia, na formação inicial, foi melhor por causa do PIBID, com certeza. Foi melhor porque eu pude ter a parte pratica e ao mesmo tempo trazer para a universidade (Ent4Ped).

A formação inicial foi melhor por causa do PIBID, com certeza. Ajudou a ver a importância da atividade docente, a valorizar mais a atividade docente. Foi só no PIBID praticamente e no estágio. Porque o restante dos nossos professores da área específica de matemática o importante e a pesquisa, a matemática, o importante e o conhecimento técnico científico. A prática docente era deixada praticamente de lado. No PIBID que a gente pode estudar, conhecer os pesquisadores da área de educação matemática (Ent9Mat).

Na questão de melhorar a qualidade da formação inicial, você percebe diferença entre quem fez o PIBID e quem não fez o PIBID na formação inicial. Percebi e percebi bastante. Porque até comparando com o pessoal da minha sala nas discussões em sala de aula quando tinha uma matéria mais teórica, mais científica o pessoal que fazia PIBID sabia argumentar mais do que o pessoal que não fazia. Estabelecia relações (Ent7Efi).

Esta classe está diretamente relacionada à classe 5 (15,5%) – denominada docência e cotidiano - a qual traz a perspectiva da docência, do cotidiano, da relação com a comunidade, do contato com a docência no sentido mais amplo, de desenvolvimento e participação.

A gente não sabe sobre o cotidiano da escola, não sabe como uma escola funciona, os problemas, as coisas boas também, e o PIBID ele propicia esse contato primeiro, você vê o cotidiano da escola como ela funciona, sem máscara, sem ilusão (Ent3His).

O PIBID ele teve uma interferência individualmente na formação, teve uma interferência, uma contribuição coletiva no grupo que fez parte com você, na formação desse grupo e podemos dizer que ele também contribuiu com algumas mudanças algumas reflexões no contexto da

escola e fora dela, no entorno da escola com certeza. E essa aproximação da escola e da academia, aproximação da prática e da teoria foi pelo PIBID contribuiu de maneira significativa, de maneira brilhante. Porque fez eu pensar, analisar a teoria de acordo com aquilo que vai ser aplicado na escola. Então a minha formação, eu me sinto um professor hoje ainda em processo de formação, se dá em função de ter participado do PIBID. Estimulou, incentivou a ficar na docência (Ent2Art).

Quando eu entrei no PIBID e que despertou a docência. Quando eu escolhi o curso não era uma coisa tão definida, tão forte. Porque eu nunca tinha tido contato com a docência, então a partir daquele momento despertou ainda mais o meu interesse pela docência (Ent3His).

As classes 1 (contribuições) e 2 (avaliação) trazem elementos relativos à avaliação do programa e suas contribuições para a ação docente e para a qualidade da educação. No que respeita às contribuições, pode-se afirmar que contribuiu com toda a ação docente, além de ter oportunizado a abertura de horizontes para a continuidade da formação na pós-graduação.

Acho que é o fato de abrir portas para frente para a gente. Porque eu quando fiz minha entrevista para entrar no mestrado, eles olharam: você fez PIBID, o que você fez lá. Isso chamou a atenção deles porque eu já escrevia, eu já fazia uma pesquisa, como é mestrado em ensino eles viram que eu já estava em sala de aula, então ajudou bastante para abrir a porta para o mestrado. Muita gente fala: largue mão de ser professora. Eu digo: não consigo me ver fazendo outra coisa (Ent8Mat).

Como maior contribuição do Programa para a ação docente hoje eu acho que toda a prática docente (Ent7Efi).

Essa perspectiva de ter um olhar mais questionador, de estar buscando respostas, alternativas, isso veio do PIBID. Acho que essa parte mais crítica a respeito da docência veio do PIBID e também dos referenciais que a gente teve no estágio. No sentido da permanência ajudou a ficar no curso. Provavelmente se eu não tivesse o PIBID não sei se teria terminado o curso (Ent5Fis).

Contribui para que o acadêmico faça a atuação docente na escola, viva a realidade escolar e participe de pesquisa, [...]. Porque ao mesmo tempo que estava inserido na realidade da escola, ligada a prática, o pensamento teórico não era deixado de lado, a gente ia fazendo esse paralelo, esse estreitamento, e havia uma produção científica, [...] O mais importante é o pensamento crítico que faz eu pensar que eu ainda estou em formação e faz eu pensar a disciplina, o conteúdo que eu preciso passar para os alunos, de maneira mais próxima a realidade que eles vivem (Ent2Art).

A maior contribuição do PIBID foi a vivência da sala de aula (Ent4Ped).

Na avaliação aparecem as formas como foram realizadas, destacando as reuniões, relatórios, questionários e demais registros. Há, também, o papel da coordenação de área nesse processo avaliativo, pois, em geral, a avaliação ocorreu pelo coordenador de área.

Toda a semana a gente fazia o relatório das atividades que eram feitas e enviava para o professor coordenador de área (Ent1Qui).

Para cada seminário a gente tinha que escrever um relatório, das nossas ações, das questões que a gente achava importante. E era entregue à professora coordenadora que se encontrava com o grupo de coordenadores para discutir aquilo estava ocorrendo (Ent1Art).

A gente tinha uma reunião semanal e nessa reunião em geral a gente fazia uma avaliação da semana, das atividades (Ent3His).

Fazia relatórios, a gente tinha nosso diário de bordo onde fazia todas as anotações. (Ent4Ped)

Eu acho que era bastante avaliado nas reuniões, que a gente discutia bastante o que estava acontecendo em cada escola, cada escola colocava o que estava fazendo. (Ent8Mat)

comentar, entender, auxiliar, modificar, atividade, dialogar, papel, dúvida, querer, organizar. Em torno da palavra aluno: aprender, estagiário, aceitar, buscar, interesse, experimento. Em torno da palavra escola: aproximação, professor supervisor, influências, colaborativo, intervenções. Em torno da palavra aula: sala, metodologia, plano, planejar, letramento. E, por fim, relacionadas com a palavra programa, observa-se a conexão com as palavras: subprojeto, processo de avaliação, aprimoramento, sociedade, espaço, esperança, atuação docente.

As teses analisadas utilizando o *software* guardam alguma semelhança no que se refere à forte ligação entre as palavras; a partir da expressão PIBID, a mais forte conexão é com a palavra *professor*, e desta com as palavras *formação*, *escola* e *trabalho* (ver Apêndice F).

A análise das entrevistas e as ênfases colocadas nas classes definidas demonstram similaridade com o posicionamento dos egressos nos questionários. A classe/categoria *ação docente*, que foi a mais enfatizada nas entrevistas, traz como dado o direcionamento do programa para o processo de profissionalização. Os entrevistados consideram fundamental o planejamento e a diversificação de estratégias e metodologias, aspectos evidenciados, também, nos questionários.

A valorização da formação docente a consideração foi de que, por meio do PIBID, a formação foi mais aprofundada e de qualidade.

Na classe/categoria relacionada à docência, há afirmações de que o PIBID influenciou na decisão de permanecer na docência, o que também ficou expresso nos questionários.

De forma geral, os depoimentos nas entrevistas reforçam os aspectos elencados nos questionários. As dimensões da formação para a docência e dos resultados ou contribuições do Programa aparecem, também, nas entrevistas.

4.2.2 Processos avaliativos no Programa: a visão dos egressos

O processo avaliativo no interior do programa e as possibilidades de avaliação com a participação dos egressos são analisados com base nas entrevistas dos nove egressos do PIBID/UEPG, na qual foram questionados sobre como eram os processos avaliativos no decorrer do tempo em que eram bolsistas; também como percebem a contribuição dos egressos para avaliação de um programa de formação de professores como o PIBID.

4.2.2.1 Processos avaliativos no interior do Programa

Retomando a análise de Machado (2013), podem estar presentes no processo avaliativo as lógicas do controle ou da emancipação. Os modelos de avaliação orientados pela lógica do controle tendem a minimizar a participação dos sujeitos no próprio processo de avaliação. De outro lado, os processos orientados pela lógica da emancipação tendem a apresentar um grau elevado de participação dos sujeitos, apresentando propósitos formativos. Os depoimentos dos egressos quanto à avaliação apontam um processo contínuo e permanente, no qual se observa a participação ativa dos bolsistas ID, característicos de um processo avaliativo de caráter formativo, em que a participação é fundamental. Nas palavras de Fernandes (2009a),

[...] uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las, intrinsecamente associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar (FERNANDES, 2009a, p. 57).

Não está no centro a aferição de resultados, mas a avaliação visando a refletir, a aprender e repensar concepções e ações. No ensaio *Methodology of Evaluation*⁸⁰, Scriven (1967) afirma que a avaliação possui muitos papéis (*roles*), mas apenas um objetivo (*goal*), que é o de determinar o valor ou mérito do objeto avaliado (VIANNA, 1998, p. 112). O objetivo está relacionado à resposta satisfatória dada ao questionamento proposto pela avaliação, e os papéis estão relacionados às formas como esta resposta será usada.

Ao estabelecer a diferença entre os papéis formativo e somativo da avaliação, formulou dois conceitos que influenciaram significativamente a prática da avaliação. Para Scriven (1967), no papel formativo, a avaliação ocorre ao longo do desenvolvimento do Programa, e as informações são utilizadas para ajustes e aperfeiçoamento do mesmo; e no papel somativo, a avaliação conduzida ao final de um Programa permite julgar sua efetividade e relevância. O papel somativo é considerado importante para os usuários de um currículo, produto ou programa, na medida em que permite julgar seu mérito.

⁸⁰ Metodologia da avaliação.

O processo avaliativo no decorrer do programa é apontado pelos entrevistados como contínuo, a partir de relatórios, portfólios, registros em diários de bordo, reuniões com colegas, professores supervisores e coordenadores de área.

A única coisa que eu lembro é que fazia o relatório. [...] Toda a semana fazia o relatório das atividades que eram feitas e enviava para o professor coordenador de área. A gente se reunia em grupo. Toda semana tinha reunião. [...] Nesta reunião discutia o que a escola está precisando, aqueles resultados que a gente apresentou o que foram bons, o que foram ruins, o que poderia melhorar. Mais ou menos essa era a avaliação que nós tínhamos. Como um todo eu não lembro, assim, do projeto como um todo. As avaliações eram então via relatório e as discussões nas reuniões, com as professoras do ensino médio. A gente atuava em duas escolas, um grupo atuava no colégio X e um grupo no Y, as duas professoras vinham, todos juntos. De certa forma era uma reflexão sobre os acertos, dificuldades e em cima disso um replanejamento [...] (Ent1Qui).

Havia uma avaliação no grupo, nos diálogos, o que a gente considerava que estava em desacordo era trazido à tona, tanto por parte dos acadêmicos em formação inicial quanto por parte da coordenação (Ent2Art).

A gente tinha uma reunião semanal e nessa reunião em geral fazia uma avaliação da semana, das atividades. Quando tinha uma atividade típica era diferenciada tinha um formulário de avaliação. A gente mesmo fazia avaliação com os alunos, cada ação tinha a avaliação para ver se nosso projeto foi bem aceito, levava essas avaliações para reunião do PIBID, debatia não só com a nossa escola, mas com a outra também, avaliavam a gente e a gente avaliava os colegas (Ent3His).

Semanalmente a gente conversava com a professora e fazia levantamento de pontos positivos e pontos negativos a partir disso revia. Semestralmente também fazia uma avaliação (Ent4Ped).

A participação nos seminários promovidos envolvendo todos os subprojetos foi vista como um momento de avaliação do programa pela instituição.

E por parte da instituição também ocorreram avaliações [...]. Nos seminários, para cada seminário tinha que escrever um relatório, das nossas ações, das questões que a gente achava importante. E era entregue à professora coordenadora que se encontrava com o grupo de coordenadores para discutir aquilo estava ocorrendo. Havia os seminários em que era exposto publicamente para os participantes como estava o andamento do Pibidianos subprojetos em relação ao grande projeto da universidade. Então havia uma discussão, posso considerar que foi um processo democrático em relação às posturas que o Pibidiano devia ter. E eram feitos também relatórios em relação aos seminários, após os seminários, a gente descrevia o que considerava sobre aquele grande encontro e o que poderia ser inserido ou melhorado num próximo encontro (Ent2Art).

A ênfase apresentada é no processo avaliativo durante a participação no programa no subprojeto da área. Relato e discussão das atividades era a forma de avaliação, e alguns também se lembram de ter participado da avaliação externa promovida pela CAPES/FCC.

A professora coordenadora também avaliava, a capes também ... ou a instituição... teve um online acho que era da instituição, mas não me recordo bem. Tinha avaliação constante sim. No final do projeto, quando ia sair, a gente teve que fazer a avaliação do projeto, que foi a mais complexa de fazer e a mais completa. Estava em constante processo de avaliação até para modificar as coisas (Ent3His).

Fazia relatórios, tinha nosso diário de bordo onde fazia todas as anotações e semestralmente, se não me engano, ou ao final dos dois anos, não lembro bem. Mas lembro que fazia relatórios

para ver como estava. E até a questão de artigos que publicava também, tinha que ter essa base: isso está funcionando, isso não está. Um processo contínuo e com registros escritos nos diários e nas reuniões também. No primeiro ano, que eu fiquei metade do ano, para fechar o semestre, a gente fez uma avaliação. E daí no outro ano ao final do ano foi feita uma avaliação (Ent4Ped).

Eu lembro de responder um questionário pela internet, que recebia um link [...] e respondia um questionário. Eu acho que era bastante avaliado nas reuniões, que a gente discutia bastante o que estava acontecendo em cada escola, cada escola colocava o que estava fazendo. Eu acho que ali seria uma avaliação (Ent8Mat).

Dentro dos trabalhos realizados sempre estavam sendo avaliados. Os trabalhos realizados na escola, como estavam sendo feitos, se estavam alcançando os objetivos, se estavam organizados ou não. E para os trabalhos acadêmicos realizados nos eventos, se houve aprovação, se houve aceite, se os alunos conseguiram realizar o trabalho naquele tempo. Isso sempre era tratado (Ent9Mat).

Nota-se, nos depoimentos, que os formadores (em especial os coordenadores de área) inserem a avaliação em diversos momentos, interligados de forma a ser *um processo contínuo*, no qual *se discutia bastante* sobre os trabalhos realizados e sobre os resultados, de forma a *modificar as coisas*, se necessário. A avaliação da formação de professores precisa estar inserida no processo formativo, conforme se posiciona Estrela (2012, p. 203):

[...] importa trabalhar com formadores e formandos no sentido de um aprofundamento da reflexão sobre o lugar e o papel da avaliação na formação e sobre a necessidade de uma avaliação credível. Se a avaliação for vista como uma oportunidade de tomada de consciência de si e da situação de formação, é natural que ela se torne formativa, pois transforma-se num ato de aprofundamento do sentido da formação.

Para Estrela (2012), é preciso pensar a avaliação da formação de professores em três níveis: das atitudes, das práticas, e das metodologias e dos instrumentos. No nível das atitudes, significa compreender a avaliação não como uma imposição externa, mas como uma atitude partilhada, na qual a participação é ativa e a responsabilidade é de todos. Outro aspecto no nível das atitudes é o de maior reflexão, em uma atitude de pesquisa “sobre si, sobre a situação de formação e sobre a situação de avaliação” (ESTRELA, 2012, p. 203). No nível das práticas, considera três pontos importantes. Primeiro, o lugar da avaliação no planejamento da formação, tornando explícitos os referenciais da formação e realizando avaliações em diferentes momentos, e não apenas no final. O segundo ponto é “conceber a avaliação dos formandos dentro da perspectiva do autoconhecimento em relação com as realidades da sala de aula, da escola ou do meio envolvente que foram objeto da ação da formação” (ESTRELA, 2012, p. 204). O terceiro ponto é combinar “a quente”, no momento ou imediatamente após a realização das ações de formação; com a avaliação “a frio”, realizada “algum tempo após o final da ação”,

possibilitando perceber “o impacto da ação nas práticas pedagógicas” (ESTRELA, 2012, p. 204). No nível das metodologias e dos instrumentos, defende a diversificação das técnicas de avaliação e uso daquelas com maiores potencialidades formativas, tais como portfólios e diários.

Os processos avaliativos no interior do Programa, segundo os egressos entrevistados, parecem estar em consonância com o que defende Estrela (2012), pois apresentam a avaliação como parte do processo e não apenas em momentos pontuais, realizada de forma partilhada, coletiva e com a utilização de registros escritos, estimulando a reflexão sobre o papel desempenhado pelos sujeitos envolvidos e sobre a formação recebida.

A avaliação do Programa como um todo, durante ou após a participação, não foi observada pela maioria dos egressos entrevistados: somente a avaliação realizada pela CAPES/FCC, da qual nem todos participaram porque alguns não haviam ingressado naquela época, e outros já haviam saído do Programa.

Eu não me lembro dessa parte de avaliar o programa. Então, fazia bastante reunião, era antes de planejar alguma ação, durante e depois, era sempre avaliado, conversado, estudado o que foi feito e como foi o resultado. Basicamente em reuniões, sentava e conversava, erámos em poucos e tínhamos esse contato, até por e-mail, tinha um contato bem grande. Então era um processo de avaliação mais dialogado, sem uma formalidade. Eu não me lembro de nada formal, nenhum documento. Mas tinha bastante registro em caderno, tinha um caderno só para o PIBID, de tudo o que a gente realizava nas reuniões, tudo registrava nesses cadernos. O registro era muito importante. Relatórios, pastas com toda a documentação, fotos. Havia a revisão do portfólio, a Coordenadora de área pegava sempre para conferir o que a gente estava fazendo, ver o acompanhamento nas escolas, ela avaliava ali também. Individual nessa parte do portfólio. Cada um tinha o seu e a professora avaliava de cada um individualmente (Ent6Cbi).

Sempre fazia reuniões para avaliar a nossa postura como docente lá na escola. Ele sempre fazia [...]. A gente conversava com o professor (coordenador de área) separado porque quando a gente começa a interferir na prática do professor ele tende a se justificar depois. E isso o professor coordenador de área sempre voltava e conversava com a gente (Ent7Efi).

Então o feedback era mais verbal. Não vou dizer que não houve nenhum registro de avaliação, mas eu não me lembro. As avaliações eram mais informais. Nas reuniões a gente comentava, se queixava, pedia e o que era possível, o que estava dentro do alcance dos orientadores era feito. Mas eu não me lembro de nenhuma avaliação mais específica (Ent5Fis).

Observa-se, em quase todos os depoimentos, a ênfase nos registros escritos: “tinha bastante registro em caderno, tinha um caderno”, “o registro era muito importante”, “tinha nosso diário de bordo”, “eram feitos também relatórios”, “registros escritos nos diários e nas reuniões”. Somente um dos entrevistados não enfatizou o uso de registros escritos, destacando que a avaliação ocorria de forma verbal.

Na aprendizagem da docência, para Mizukami *et al.* (2002), um elemento fundamental é a análise dos registros escritos. Escrever sobre o que fez, sobre o que pensa sobre a experiência vivenciada, permite um distanciamento, e a organização do pensamento, levando a um processo de reflexão, que é mais cuidadoso, mais complexo do que oralmente. Nesse sentido, pode-se verificar a importância dos relatórios e portfólios utilizados na avaliação das atividades do Programa, compreendendo seu potencial, tanto no processo formativo como na avaliação.

Tendo como referência os paradigmas de avaliação, observa-se que, no interior do Programa, a avaliação tem um caráter crítico-dialético (RODRIGUES, 1995), procurando afastar-se do modelo convencional/positivista (GUBA; LINCOLN, 2011) ou objetivista. Há uma valorização da avaliação em conjunto, envolvendo os pares, o diálogo e a construção coletiva. Não é possível perceber, no depoimento dos egressos entrevistados, uma perspectiva de mensuração, quantificação e competição. A avaliação parece estar integrada ao que destacaram sobre o processo formativo para a docência, com ênfase na reflexão crítica e na relação teoria-prática, levando em consideração os sujeitos, o contexto e as ações desenvolvidas.

As exigências de avaliação da CAPES enfatizam os resultados obtidos em relação às metas que foram propostas nos Projetos Institucionais; no entanto, o movimento interno de desenvolvimento das ações do Programa precisa considerar a avaliação em articulação com o processo formativo dos bolsistas ID.

4.2.2.2 Possibilidades, limites e vantagens da avaliação pelos egressos

Defende-se, aqui, a avaliação pelos egressos na busca por afastar-se de uma perspectiva objetivista (RODRIGUES, 1995), na qual se valoriza o distanciamento do avaliador em relação ao objeto de avaliação, em uma pretensa neutralidade. Nesta perspectiva, o avaliador tem um papel superior em relação ao objeto avaliado e em relação aos participantes.

A avaliação envolvendo diferentes participantes busca um sentido de avaliação em conjunto, em articulação com o contexto. Assim, a avaliação centrada nos participantes tem por fundamento valorizar e dar voz aos participantes,

entendendo que eles podem refletir a complexidade do Programa, ao identificar problemas e resultados.

As perspectivas e valores dos grupos ou indivíduos vão refletir na avaliação do Programa e, portanto, ao procurar analisar a avaliação do PIBID, considerou-se especialmente os egressos – beneficiários do Programa - tendo como referência, também, as compreensões expressas pelos coordenadores institucionais e de área (*stakeholders*). Busca avaliar os objetos/fenômenos, considerando o conhecimento dos participantes e as experiências decorrentes de seu envolvimento com os mesmos. “Como só o indivíduo pode saber realmente qual foi sua experiência, todas as perspectivas são aceitas como corretas, e uma tarefa crucial do avaliador é captar essas realidades e retratá-las sem sacrificar a complexidade do programa” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 227).

O livro *The countenance of Educational Evaluation*⁸¹, escrito por Stake (1967), traz ideias que originaram a chamada avaliação responsiva, favorecendo, também, o surgimento da avaliação naturalista. Ao criticar os testes padronizados, Stake (1967) destaca a complexa e dinâmica natureza da educação, cujos propósitos variam de uma situação para outra. Propõe que os dados coletados pelo avaliador sejam de diferentes fontes, e coletados de diversas formas, valorizando aspectos descritivos e as interações com os avaliados. A avaliação responsiva tem a finalidade de ajudar o aluno ou o beneficiário na superação de dificuldades, e o avaliador deve ser capaz de comunicar esse processo por meio de um projeto de avaliação que envolve observações, entrevistas, interações com os interessados pela avaliação (*stakeholders*).

A avaliação por egressos implica certa persistência, pois, muitas vezes, perdem o contato com a instituição, envolvidos com a atuação profissional, desinteressam-se por prestar informações; ou envolvidos com novos processos formativos na pós-graduação, comprometem-se com outros objetos de estudo. No entanto, a avaliação pelos egressos precisa ser considerada na definição de ações e proposições para o Programa. Assim, é necessário um acompanhamento efetivo dos egressos, para que realizem a avaliação do Programa do qual fizeram parte.

⁸¹ Tem sido traduzido como *O semblante da avaliação educacional*, ou *A face da avaliação educacional*. Vianna (1999, p.103) considera que as traduções para o português não parecem muito adequadas e opta por usar o título no original.

Buscar a avaliação dos egressos quando já estão em exercício profissional permite a confrontação/comparação entre as atividades que desenvolvem como docentes e a formação recebida no âmbito do Programa. Depois que não está mais vinculado ao Programa e à Universidade, o (ex)bolsista é capaz de expressar, com mais independência, sua opinião sobre os processos vivenciados, já que não sofre pressões de comportamento e desempenho.

Consolidar um acompanhamento sistemático dos egressos, no qual possam expressar sua avaliação em diferentes dimensões, permite saber se o Programa está cumprindo seu papel no preparo para a docência e suas contribuições para compreender e atuar na realidade educacional em que se insere.

Os egressos entrevistados consideram importante a avaliação do Programa após sua participação e/ou conclusão da licenciatura. Algumas sugestões foram colocadas para que se realize tal processo.

Eu acho muito proveitoso porque o egresso participou. Então ele como ninguém, ele foi, digamos, o sujeito. Foi o sujeito a participar do programa, a realizar as atividades que o programa propõe, enfim, eu acredito que o egresso participando dessa avaliação é uma forma muito positiva de avaliar o programa (Ent1Qui).

Eu acho bem importante que os egressos fossem mais presentes, nesse tipo de avaliação em função até mesmo dessa questão da ligação hierárquica que há, [...] o professor, o aluno se sente muitas vezes controlado pelo professor e pode ocultar muitas coisas. O egresso ele vai ter mais liberdade de falar o que pensa. [...] neste aspecto eu acho que os egressos deveriam estar presentes e predispostos a contribuir com esse tipo de avaliação. Eu acho de muita relevância (Ent2Art).

Eu acho que sim, é importante. Quem está ali ainda tem uma visão, está amarrado com a universidade. Depois que a gente sai da universidade você tem meio que um desligamento, um afastamento. Então nesse ponto, é interessante você avaliar enquanto você está no contexto, porque você tem uma visão e depois porque você sai e já tem outra visão, já pode concluir o pensamento. Já dá para amarrar melhor (Ent4Ped).

As respostas apresentam a percepção de que, ao sair do Programa e ingressar na vida profissional, os egressos teriam mais a expressar, afirmam que podem ter mais liberdade para apontar erros e acertos. Após a conclusão do curso e a participação no Programa, há mais liberdade, já que “o aluno se sente muitas vezes controlado pelo professor e pode ocultar muitas coisas” (Ent2Art.).

Há, também, o posicionamento de que a avaliação é importante, tanto quando ainda faz parte do Programa quanto depois de egresso: “avaliar enquanto você está no contexto, porque você tem uma visão e depois porque você sai e já tem outra visão” (Ent4Ped).

E acho que é fundamental, mais que necessário. Porque a partir dali você vai criar essa ideia do que se vai fazer do projeto, o projeto está sendo bem aceito? Está tendo retorno? Se você imaginar implantar um projeto e deixar ele lá do jeito que está [...]. A questão principal é como é

que sai o egresso do projeto? Como entra o novo acadêmico? Essa transição é importante até para fazer um comparativo, ver se o PIBID [...] desenvolve uma proposta, se tem aceitação, se de fato ele ajuda na formação, porque não tem sentido manter um projeto que não esteja funcionando [...] como uma coisa burocratizada, só para dizer que existe. Então a avaliação por parte dos egressos é essencial nesse sentido (Ent3His).

Eu acho que sim. Eu acho que é importante para que a gente veja que tipo de professor está saindo da UEPG ou outra instituição, no sentido de que se está conseguindo dar conta das demandas que são exigidas aqui na escola. Não adianta nada você ter o diploma e não atender as necessidades. É evidente, é muito diferente o PIBID da sala de aula, absolutamente. Mas eu acho importante que a gente faça isso, até porque, o que eu sugeriria hoje, talvez a permanência mais dentro da escola, talvez ajudasse a gente a ter mais noção de sala de aula, para que a gente não chegue aqui e se assuste (Ent5Fis).

Ao apresentarem sugestões de aproximação com os egressos, consideram importante a participação em diferentes momentos, em encontros, debates, no relato de suas vivências no Programa para estimular os novos bolsistas.

Talvez numa reunião, num encontro de PIBID, porque não chamar os egressos? Eu acho que seria importante, porque a gente já está com um olhar formado, já passou pelo PIBID e hoje a gente vê a importância, quem sabe motive ou ajude os alunos que estão no PIBID hoje a se encaixarem melhor, a se localizarem melhor dentro do programa (Ent5Fis).

Talvez abrir um debate, uma conversa, uma troca de experiência com quem já foi do PIBID, com quem é. Nem que tenha uma parte escrita depois que a pessoa tenha que preencher. Mas num sentido assim de juntar mesmo. Uma roda de conversa entre quem já saiu e quem está para ter essa troca de experiência também. Eu acho que é muito válido (Ent4Ped).

Um canal de diálogo até virtual que os bolsistas pudessem inserir ali as questões que eles estão pensando, as críticas [...], de uma forma que o aluno não sinta pressionado e de fato exponha aquilo que está ocorrendo (Ent2Art).

Programas e projetos educacionais são sempre singulares em sua execução, mas a participação dos egressos possibilita, para eles, um olhar retrospectivo, e a reflexão sobre os processos vivenciados, além de possibilitar um olhar propositivo para as ações futuras e para as expectativas dos novos bolsistas. Cada subprojeto, com seus novos atores, torna-se um novo projeto.

*[...] qualquer novo projeto é um projeto novo: mesmo que se inspire numa ação anterior, tem de adaptar-se a contextos que são de algum modo únicos. Daí que não se possa *transplantar* um dado projeto, mas tão só os seus *efeitos multiplicadores*. Para tal, é necessário que os programas se dotem de instrumentos de autoanálise da ação e que levem à prática um esforço de reflexão partilhada ao longo de todo o processo (CASTRO-ALMEIDA; BORTEF; NÓVOA, 2012, p. 121, grifos dos autores).*

Ainda na perspectiva da avaliação participativa, os autores defendem que, “no decurso do projeto é um processo de diálogo e de tomada de consciência ao qual cada categoria de atores traz seu contributo [...]” (CASTRO-ALMEIDA; BORTEF; NÓVOA, 2012, p.123). Defende-se, aqui, a importância da participação dos egressos trazendo suas contribuições, reflexões e críticas.

A avaliação pelos egressos do Programa é fundamental, pois, como afirma Fernandes (2009, 2009, p.44-45),

[...] uma das questões que é praticamente incontornável na avaliação contemporânea de projectos e programas é a da participação dos intervenientes. Isto é, de todos aqueles que, de algum modo, têm a ver com o desenvolvimento do programa. A participação na avaliação de, pelo menos, os principais intervenientes num dado projecto, garante a diversidade de pontos de vista sobre o seu mérito e o seu valor, permitindo uma visão mais rigorosa das realidades que se pretende avaliar.

Como limitações, a avaliação centrada nos participantes geralmente é mais demorada, justamente pela necessidade de conhecer, de forma mais profunda, o programa e seus beneficiários, localizá-los e estimular sua participação.

Além destas, a avaliação por egressos na perspectiva adotada, recolhe um conjunto significativo de dados descritivos, visando a valorizar todos os pontos de vista, de todos os participantes. Com isso, há grande complexidade na análise dos dados e na apresentação dos resultados, de forma mais sintética e objetiva.

Ainda que verificando a complexidade e os limites da avaliação de um programa pelos egressos, considera-se que os resultados da pesquisa sinalizam alguns pontos comuns relativos aos resultados alcançados pelo PIBID de forma geral, bem como aspectos específicos e uma análise qualitativa do Programa na IES investigada. Evidencia, assim, que a avaliação de um programa com a participação dos egressos (beneficiários) traz elementos significativos que podem contribuir com seu aperfeiçoamento por meio do *feedback* dos egressos em relação à aprendizagem da docência.

A análise da avaliação do PIBID pelos egressos, considerando as dimensões e categorias elencadas, permite afirmar que o Programa vem atingindo seus objetivos, e tem contribuído significativamente para a formação dos participantes. Revela, também, que alguns pontos precisam ser melhorados, no que se refere à articulação entre os subprojetos e com os cursos de licenciaturas, a fim de efetivamente trazer contribuições para a formação de todos os licenciandos, mesmo aqueles que não participaram do Programa. Conforme o pensamento de Cousins e Earl (1992), a avaliação participativa pode contribuir com a aprendizagem organizacional por meio da melhor compreensão das ações, e levar a mudanças construídas a partir das reflexões compartilhadas. Além disso, é possível afirmar que o desenho do Programa permite certa liberdade e autonomia das IES na proposição de seus projetos institucionais; no entanto, neles também se revelam as

diferentes concepções norteadoras da formação de professores. Idealmente, os documentos institucionais devem estar em consonância: Projeto Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional, Política Institucional de Formação de Professores, Projetos Pedagógicos dos Cursos das licenciaturas e Projeto Institucional do PIBID. É possível caminhar nesta direção? São muitos os fatores que dificultam esta tarefa, desde regulamentos e entraves administrativos e organizacionais, até a falta de diálogo e clareza de concepções por parte dos formadores. Aliada a estes aspectos, no caso do PIBID, existe a necessária relação com a escola de Educação Básica e seus atores, com os quais se faz necessário discutir a compreensão sobre o processo de formação para a docência. O grande desafio é delinear institucionalmente e de forma clara o que se espera da formação de professores, congregando esforços na direção definida.

Nóvoa (2016) tem defendido uma *casa comum* da formação de professores. Afirma que a atual formação de professores está fragmentada. Não há um lugar institucional onde se cria a identidade do professor e de sua formação. Defende a mobilização para construir, dentro das universidades, o lugar institucional de formação de professores, a *casa comum*, um espaço interno/externo (interação universidade/escola) com o sério compromisso da formação de professores. O PIBID, embora seja muito bem avaliado pelos seus egressos, os quais afirmam que seus objetivos foram atingidos e que a qualidade da formação foi melhor devido à participação no Programa, não poderá trazer uma colaboração mais consistente para o processo de formação de professores, se for uma ação isolada. Assim, a proposição de Nóvoa (2016) pode significar novos encaminhamentos no contexto das universidades.

Comparando a avaliação realizada pelos egressos com dados da pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2014), relativa ao PIBID, observa-se que algumas críticas apontadas no estudo também aparecem como dificuldades ou fragilidades nesta pesquisa. Um exemplo é a relação com as escolas parceiras e a falta de compreensão sobre o seu papel. Outro ponto de proximidade entre as duas avaliações é a crítica ao aumento do número de bolsistas para cada área, dificultando um acompanhamento mais individualizado do processo formativo. Na relação entre os aspectos administrativos e pedagógicos, o estudo de Gatti *et al.* (2014) traz uma crítica ao modelo de relatório, afirmando ser muito técnico e burocrático. Na avaliação do PIBID/UEPG, argumenta-se que há excesso de

atividades administrativas e burocráticas, que acabem tirando o foco dos aspectos pedagógicos.

É bastante clara a percepção dos egressos sobre a importância da inserção no contexto escolar, de acompanhar o cotidiano da escola e de estabelecer relações entre teoria e prática. Neste ponto, há semelhança com os resultados de outras pesquisas sobre as contribuições do Programa. Na avaliação do PIBID/UEPG pelos egressos, há destaque para as atividades de pesquisa e de produção acadêmica, consideradas como importantes, tanto para a formação quanto para a valorização das licenciaturas no contexto da universidade.

O processo avaliativo foi conduzido de forma a privilegiar os participantes, em especial os beneficiários do Programa, os egressos. Tal perspectiva considera os fundamentos de um paradigma crítico dialético de avaliação, no qual o contexto, as relações e os sujeitos determinam o processo avaliativo e orientam as análises. Os princípios que orientaram a avaliação levaram em consideração os potenciais interessados na avaliação (*stakeholders*) para formular e definir as dimensões a serem avaliadas, considerou, ainda, a necessidade de dar voz àqueles que nem sempre são ouvidos, neste caso, os egressos.

As políticas educacionais relativas à formação de professores têm sido estabelecidas e desenvolvidas por meio de programas, os quais, na maioria das vezes, não dialogam entre si. Na proposição do PIBID, o problema a ser mitigado refere-se à baixa adesão dos concluintes das licenciaturas à atuação docente, ou seja, após se formarem, não ingressam na profissão docente, por várias razões. O objetivo central do PIBID está na valorização da profissão docente pela melhoria da qualidade da formação inicial de professores. Para seu desenvolvimento, é priorizada a relação com a escola de Educação Básica, inserindo o licenciando no cotidiano escolar com a orientação e acompanhamento de um professor supervisor (atuante na escola) e, também, do professor formador (coordenador de área), vinculado à IES. Com a melhoria da qualidade da formação inicial, espera-se, também, a melhoria da qualidade da Educação Básica. A execução do Programa conta com incentivos, tais como bolsas para os participantes e recursos de custeio para o desenvolvimento das ações na escola e para socialização dos resultados das produções dos bolsistas.

Os fundamentos teóricos que norteiam o Programa partem de uma concepção de formação como desenvolvimento profissional. A formação profissional

docente “centrada na escola” ou “dentro da profissão” e nas práticas, “casos concretos”, orienta o desenvolvimento das ações do Programa. A concepção da docência como atividade teórico-prática para a qual são necessários um conjunto de conhecimentos (saberes) mobilizados diante de situações singulares do exercício da prática cotidiana e que, em uma visão ampliada, ultrapassam o espaço/tempo da sala de aula. Embora a prática pedagógica envolvendo planejamento, organização, instrumentos e estratégias tenham papel fundamental para o exercício da docência, existem dimensões importantes a considerar como a formação humana e cidadã, bem como da reflexão crítica sobre a prática e o contexto social e organizacional de atuação.

A visão dos autores que discutem a docência e a formação de professores defendendo que existem conhecimentos que são próprios e específicos da profissão docente (SHULMAN, 2014; TARDIF, 2012; PIMENTA, 1999) e as especificidades do *aprender a ensinar* (VAILLANT; MARCELO, 2012; MIZUKAMI, 2002; 2013) na relação com o campo profissional (NÓVOA 2009) são orientações teóricas relevantes para as ações e resultados do Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a avaliação do PIBID a partir dos licenciados egressos do Programa. O envolvimento com a gestão universitária e com os processos avaliativos no âmbito institucional despertaram o interesse pela avaliação de programas.

O interesse especial pelo PIBID foi devido ao envolvimento de um número significativo de pessoas da comunidade universitária e o desejo de compreender melhor seu significado na visão dos egressos, beneficiários do Programa.

De forma geral, os processos avaliativos, dadas as políticas educacionais atuais, têm despertado grande interesse por parte dos gestores institucionais e dos órgãos governamentais. No entanto, o processo avaliativo externo à instituição nem sempre permite aprofundar especificidades e singularidades do ambiente onde se desenvolve o programa. Outro aspecto a considerar são os participantes do Programa, diretamente envolvidos, dentre eles os egressos.

Antes de propor e desencadear um processo avaliativo é necessário compreender e analisar o objeto da avaliação. Assim, sendo o PIBID voltado à formação de professores, fez-se importante refletir sobre o contexto do ensino superior, o desenvolvimento de estudos e pesquisas e sobre a origem do Programa. Observa-se que a área de formação de professores no Ensino Superior brasileiro foi desprestigiada, conferindo maior *status* às áreas das profissões liberais.

Os estudos e pesquisas na área educacional sofreram diferentes influências no decorrer do tempo e, conforme Cunha (2013) e Romanowski (2013), na década de 1980, a formação de professores tornou-se uma das questões centrais, seja em relação à formação inicial, seja sobre a formação continuada. Nas décadas seguintes, intensificam-se os estudos sobre a epistemologia da prática, narrativas culturais e desenvolvimento profissional docente.

A ampliação dos estudos sobre o campo da formação de professores tem contribuído, também, para influenciar a definição de políticas educacionais. Um dos pontos evidenciados foi a falta de formação para a área específica de atuação do professor (professores com formação inicial diferente da área em que estão atuando nas redes públicas), e o fato de que muitos egressos dos cursos de licenciaturas não ingressavam na carreira docente.

As demandas por formação e o resultado de pesquisas demonstrando o distanciamento entre os cursos de graduação em licenciatura e a realidade da Educação Básica levaram à criação de vários programas voltados à formação de professores, especialmente após o envolvimento da CAPES com *fomento e indução* de ações voltadas à melhoria da Educação Básica.

Neste contexto é que nasceu o PIBID, o qual prevê a articulação em vários níveis: teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. O Programa estrutura-se considerando a possibilidade de colaborar para a construção de uma nova cultura educacional, que propicie a melhoria da qualidade da formação inicial e estimule a permanência do licenciado na carreira docente.

Para o desenvolvimento do PIBID são considerados os saberes prévios dos bolsistas ID, uma vez que todos já têm vivências escolares como alunos e estas afetam sua compreensão e representação sobre a ação docente; o contexto escolar onde poderão ser aprofundados conhecimentos teórico-práticos e os saberes das pesquisas produzidas no espaço das IES pelos formadores.

A proposição do programa pressupõe um diálogo não hierárquico entre escolas e IES, professores da escola básica e docentes das IES, voltados à qualificação dos licenciandos em formação inicial, e também estimulando/favorecendo a formação continuada dos professores supervisores.

O rápido crescimento do Programa em termos numéricos e a adesão das IES foram impressionantes, chegando, no ano de 2014, a mais de noventa mil bolsistas.

Em processo de avaliação externa realizada pela Fundação Carlos Chagas, e nos quase duzentos trabalhos de teses e dissertações, além de inúmeras publicações em eventos e livros organizados a partir das experiências do Programa, evidenciam sua valorização no contexto acadêmico. Neste conjunto, poucos trabalhos se desenvolvem com atenção especificamente aos egressos, e tendo como referencial os estudos em avaliação educacional.

Sendo assim, para o desenvolvimento deste estudo, buscou-se aprofundar o referencial teórico sobre avaliação educacional e, em especial sobre a avaliação de programas.

Buscando compreender o papel do Estado e das políticas públicas, verificou-se a centralidade que assumiu a avaliação educacional voltada a processos de

controle, dando origem ao chamado *Estado avaliador*, o qual é regido pela lógica da regulação e não da emancipação, como explica Afonso (2003).

Em uma lógica de regulação, os modelos de avaliação dão menos ênfase à participação dos envolvidos. Acredita-se, na definição desta pesquisa, que a participação daqueles que vivenciaram uma dada ação é fundamental para compreender os resultados obtidos.

As avaliações educacionais influenciam, também, a formulação e modificação de políticas, e as políticas públicas definem a ação do Estado, suas prioridades e recursos.

As políticas educacionais, no bojo das políticas públicas, envolvem decisões tomadas pelo poder público em relação à educação e expressas em regulamentações, programas e projetos, os quais nem sempre são acompanhados de um plano de avaliação.

Embora a centralidade desta pesquisa seja a avaliação de programas, é preciso ter clareza, como alerta Vianna (2014c), que a avaliação por si só não efetiva mudanças. Mas é certamente um elemento fundamental para a gestão dos programas.

Todos avaliam e são avaliados o tempo todo, ainda que informalmente. É importante lembrar a etimologia da palavra: “avalia” + “ação”, ou seja, atribuir valor a ação empreendida. As ações cotidianas estão repletas de momentos em que se identifica o que está bom, o que precisa ser melhorado, e como modificar ações para atingir determinados resultados.

No Brasil, especialmente no que se refere à avaliação de programas educacionais, ainda são necessários muitos estudos e pesquisas, pois não há uma tradição consistente nesta área.

Para compreender as práticas de avaliação, foi importante aprofundar os estudos sobre os paradigmas epistemológicos que a fundamentam. A análise de Rodrigues (1995) levou a opção pelo paradigma crítico-dialético, considerando que este concebe a avaliação não apenas como aplicação de técnicas e medidas. Na avaliação educacional fundamentada no paradigma crítico-dialético, defende-se a importância de levar em conta os interesses, valores, comportamentos e relações; deve, portanto, envolver os participantes. Em posição semelhante, Fernandes (2010) define dois grandes conjuntos de abordagens da avaliação. Um inspirado em racionalidades mais técnicas e outro em racionalidades mais interpretativas e

críticas. Esta pesquisa inspira-se em uma abordagem crítica, utilizando metodologias qualitativas e o envolvimento ativo daquelas pessoas participantes do Programa. A clareza quanto aos objetivos do Programa, os valores e orientações que direcionam suas ações são fatores fundamentais para este tipo de avaliação.

Para definir os critérios de avaliação de um programa é preciso, portanto, levar em conta os objetivos do programa e as necessidades daqueles para os quais o programa foi destinado, sua relação com a política mais ampla, além das percepções daqueles possíveis interessados nos resultados da avaliação (*stakeholders*), conforme Fernandes (2011). Na presente pesquisa, foi nesta direção que foram envolvidos, em uma investigação exploratória inicial, os coordenadores institucionais e de área. Em uma perspectiva de avaliação participativa (COUSINS; EARL, 1992), compreende-se que o conhecimento é fruto de uma construção social, pois envolve muitos sujeitos e em diferentes momentos históricos que são compartilhados pelos participantes de uma dada instituição. O desenvolvimento da pesquisa considerou os egressos do Programa para avaliar seus resultados, no sentido de sua efetividade social e institucional. Para tanto, procurou-se atender os critérios de qualidade da avaliação, quais sejam: rigor, utilidade, exequibilidade e adequação ética.

Para a definição dos encaminhamentos para a construção da tese, considerou, conforme explicita Fernandes (2010), a teoria da avaliação, a teoria do programa e a teoria das ciências sociais, mais especificamente as teorias sobre docência e formação de professores.

Como apresentado anteriormente, as concepções e paradigmas de avaliação, e a abordagem da avaliação participativa orientaram a definição de procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa (teoria da avaliação).

Para estabelecer a teoria do programa foram analisados documentos legais, relatórios da CAPES e da UEPG, projetos institucionais, além das percepções dos coordenadores institucionais e de área. A teoria do programa permite compreender qual é o problema que se propõe resolver e com base em quais fundamentos.

Um dos aspectos que distingue o PIBID de outros programas de formação é sua base de incentivos, que envolve bolsas para os participantes das IES e das escolas, bem como recursos para custeio das propostas. Outra distinção é a relativa autonomia das IES na elaboração de suas propostas de ação, podendo explicitar e conduzir o programa segundo suas próprias concepções.

Identificado como um dos grandes problemas educacionais atuais, a falta de valorização da docência e o baixo número de egressos das licenciaturas que ingressam na carreira docente, o PIBID tem como objetivos centrais: incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

Aliados aos objetivos do Programa, no âmbito macro são formulados os objetivos do mesmo, no âmbito institucional. A pesquisa revela que cada projeto institucional elencou objetivos diferenciados, e que as concepções de docência e de formação inicial de professores orientam o desenvolvimento das propostas de ação, bem como a avaliação realizada pelos egressos.

O contexto institucional e as grandes demandas das licenciaturas no interior da UEPG levaram os participantes a formularem muitas expectativas em relação ao Programa, em especial os professores que atuavam nas disciplinas ligadas ao estágio supervisionado.

Assim como no restante do país, o PIBID/UEPG cresceu bastante, inicialmente com seis licenciaturas e cerca de noventa bolsistas em 2009, passando a ter, no último edital, subprojetos de todas as treze licenciaturas, além de um subprojeto interdisciplinar, chegando a mais de trezentos bolsistas.

A instabilidade gerada no ano de 2016 em função de mudanças propostas pela CAPES trouxeram, também, muitas inseguranças para os bolsistas, e se estabeleceu uma preocupação com a extinção do Programa. Após as pressões dos participantes do PIBID de todo o Brasil, por meio do FORPIBID, a portaria que alterava a organização do Programa foi revogada. Este fato demonstra a importância da participação, bem como a valorização do Programa, pelos participantes.

A análise da avaliação do PIBID/UEPG pelos egressos permitiu algumas inferências importantes. Os egressos destacam a importância do Programa para sua formação inicial e, também, para sua profissão docente. Ao ingressar no Programa, estiveram presentes várias motivações, sendo a principal o interesse por conhecer melhor a realidade das escolas de Educação Básica. A maioria dos egressos afirma que sua permanência na docência teve influência de sua participação no PIBID.

Os egressos expressam suas concepções de docência e é possível identificar elementos das concepções apresentadas pelos coordenadores de área, demonstrando a real influência do processo formativo propiciado pelo programa.

Os princípios formativos apresentados pelos coordenadores de área foram observados pelos egressos, e a maioria deles identificou a presença deles na formação. Os principais foram: a experiência nas atividades de docência; a aprendizagem da docência, vivenciando o cotidiano da escola; o trabalho coletivo e colaborativo; e a articulação teoria e prática.

As ações desenvolvidas na escola, segundo os egressos, contribuíram para o desenvolvimento de sua autonomia de ação e profissionalização docente, e também para a formação acadêmica por meio de produções científicas e participação em eventos.

Os egressos afirmam que a participação no PIBID sempre possibilitou fazer a relação teoria-prática. Os participantes da pesquisa percebem que muitos professores que atuam nos cursos de graduação não conseguem estabelecer relações com a atuação na escola básica. É importante reafirmar que a relação teoria prática não significa uma atividade de aplicação da teoria à prática, mas significa que a prática pode servir de base para um processo reflexivo que necessita do aprofundamento teórico para sua compreensão e proposição de novas práticas. A prática, por si só, não é formadora; é necessário o exercício de reflexão sobre a prática para que ela seja exercida direcionando-se a objetivos e finalidades claras.

Para os egressos, a dedicação que tiveram foi excelente, e aproveitaram da melhor forma o programa. Ao afirmarem sua satisfação em participar do PIBID/UEPG, justificam por ter possibilitado a aprendizagem da docência pela inserção na escola básica, pela aprendizagem oportunizada via pesquisa e produção acadêmica, e pelo PIBID ter sido uma oportunidade de aprendizagem ampliada, na comparação com os estágios supervisionados, e complementando, ou sendo um *algo mais* acrescentado ao curso de licenciatura, tornando-se um diferencial na formação.

Pode-se afirmar que a docência e a pesquisa são os aspectos centrais do Programa. Além de estarem atuando na Educação Básica, 61% dos participantes da pesquisa concluiu ou está cursando pós-graduação *lato sensu*, e 36% concluíram ou estão cursando pós-graduação *stricto sensu*. É importante observar que nem sempre a participação no Programa encaminha para a docência na Educação Básica: em alguns casos, o enfoque mais centrado na pesquisa estimulou a buscar a docência no Ensino Superior.

A gestão do Programa em todos os níveis (UEPG, licenciaturas e escolas) foi considerada excelente ou muito boa.

Dentre os principais resultados do Programa está o fato de ter contribuído para superar as dificuldades iniciais do exercício da docência: de acordo com os egressos, contribuíram na *transição de estudante a professor*. Contribuiu para que desenvolvessem sua prática de forma consciente e com mais segurança. De certa forma, aquele *choque de realidade* sentido pelo professor iniciante, os pibidianos já tinham vivenciado quando desenvolveram suas ações no Programa. A influência do Programa é sentida na prática docente que desenvolvem, com destaque para os aspectos relativos ao planejamento, à organização das estratégias de ensino, na definição de metodologias mais interessantes para abordagem dos conteúdos. Tais afirmações permitem concluir que o PIBID/UEPG tem tido efetividade social, pois há um alto nível de satisfação por parte dos beneficiários do Programa, que se reflete para além do momento da formação inicial.

Para os egressos o PIBID, contribui para a superação dos problemas do processo ensino aprendizagem e para a qualidade da Educação Básica, pois, com a inserção dos bolsistas, há uma mobilização na escola, envolvendo a busca de alternativas para resolver situações de dificuldades de aprendizagem e a possibilidade de desenvolver atividades inovadoras.

A socialização das pesquisas, estudos e experiências em eventos foi considerada um aspecto primordial do Programa. Pela participação nos eventos, ampliam-se os horizontes pela troca de experiências e vivências, bem como alarga os horizontes culturais dos bolsistas.

A análise das entrevistas reforça os pontos apresentados nos questionários. As classes (categorias) elencadas dão ênfase à ação docente no contexto de sala de aula, à docência na relação com o cotidiano escolar e à formação profissional de maior qualidade.

Há fragilidades no Programa, especialmente no que se refere a: falta de recursos; baixo valor da bolsa; dificuldades na relação com as escolas e os professores supervisores, por não compreenderem às características e objetivos do Programa; a pouca participação dos professores supervisores nas atividades de planejamento e formação conjunta com os bolsistas ID; a falta de diálogo entre os subprojetos que possibilite ações e reflexões realmente integradas; diferentes perspectivas de formação inicial e de docência.

Especificamente no que se refere aos processos avaliativos vivenciados no Programa, os egressos destacam ter sido um processo contínuo, realizado em reuniões, nas quais todos os participantes tinham a oportunidade de expressar como o trabalho estava sendo desenvolvido, quais dificuldades e quais as propostas de ação. Neste processo, observa-se que a avaliação estava “mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las” (FERNANDES, 2009^a, p. 57). O processo avaliativo, com finalidade formativa, também se expressava na elaboração de relatórios e portfólios. O registro escrito sempre foi valorizado como uma forma de reflexão sobre as atividades desenvolvidas e, desta forma, a avaliação é “vista como uma oportunidade de tomada de consciência de si e da situação de formação” (ESTRELA, 2012, p. 203). Além disso, conforme Mizukami *et al.* (2012), ao organizar o pensamento para o registro escrito, se realiza um certo distanciamento da situação vivenciada e uma reflexão de forma mais cuidadosa e complexa. Os encontros e seminários locais, regionais e nacionais são vistos pelos egressos também como momentos de avaliação das ações e repercussões do Programa, além de oportunidade de troca de experiências entre os bolsistas.

Por fim, o interesse em analisar o Programa na perspectiva dos egressos também buscou saber deles sobre a oportunidade e necessidade de envolvê-los na avaliação do PIBID. Na opinião dos egressos, após sair do Programa e ingressar na carreira podem contribuir com a avaliação e com sugestões para sua melhoria. Apresentaram proposições de participação dos egressos de diferentes formas: em grupos de estudos, em eventos, em relatos de suas vivências. O processo de pesquisa desencadeado pode verificar as dificuldades relativas à avaliação por egressos. Há muita dificuldade em manter contato, muitos se afastam da instituição e os dados registrados nos órgãos institucionais tornam-se desatualizados. Também é difícil obter o retorno e a participação respondendo aos instrumentos de pesquisa. Seria necessário criar mecanismos mais efetivos para que os egressos permaneçam em contato com a instituição formadora.

Defende-se, portanto, a participação dos beneficiários (egressos) no processo de avaliação de programas educacionais por possibilitarem evidenciar as potencialidades, fragilidades e incoerências do referido programa. Há necessidade de um referencial teórico sobre avaliação educacional que fundamente a prática da avaliação em uma perspectiva crítico-dialética, de forma que a preocupação vá além dos resultados obtidos e subsidie revisões, encaminhamentos e aprimoramento dos

programas educacionais, sem alterar seus propósitos e objetivos iniciais (desenho do Programa).

Em especial em relação aos egressos, defende-se a manutenção de um banco de dados atualizado e o contato permanente com os mesmos: pela participação em eventos institucionais do PIBID; pelo relato de sua iniciação na carreira docente e as influências do PIBID; para informar sobre seu desenvolvimento profissional; para avaliar o Programa após estar no âmbito profissional, atuando por pelo menos seis meses. O que ficou? Como o PIBID influenciou? Quais as sugestões de encaminhamentos para a melhoria do Programa?

Defende-se que o PIBID/UEPG contribuiu significativamente para a formação dos egressos, os quais reconhecem que, sem a participação no Programa, não teriam a segurança e a autonomia para sua atuação docente. É importante para o Programa estruturar um processo avaliativo no qual se inclua todos os participantes: bolsistas ID, professores supervisores, coordenadores de área e egressos. Para isso, deve considerar as mesmas dimensões e princípios formativos, tornando explícitos e claros os objetivos e ações vinculados ao Programa.

A complexidade da avaliação pode ser vivenciada em termos teórico-práticos neste processo de pesquisa, especialmente dada a perspectiva escolhida. Embora haja clareza quanto ao referencial teórico, ao desencadear o processo, observa-se a necessidade de uma nova construção, dada a singularidade de cada projeto e dos seus participantes.

A pesquisa realizada também contribui com a reflexão sobre a avaliação de programas educacionais, para que seus resultados efetivamente estimulem a consolidação e aperfeiçoamento dos programas. A falta de valorização das avaliações de programas educacionais e sua descontinuidade são fatores que dificultam a consolidação de ações formativas importantes.

No mesmo período em que esta tese foi defendida, vive-se a insegurança sobre a continuidade ou não do PIBID, desencadeada pela atual gestão da CAPES. Desvirtuar ou extinguir o PIBID será uma grande perda para a área das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior, uma vez que o programa foi amplamente pesquisado e os resultados apresentaram evidências de que trouxe avanços importantes para a formação de professores no Brasil.

O presente processo de pesquisa tem suas limitações, e certamente abre possibilidades para novas pesquisas sobre avaliação de programas educacionais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p.35-46, jan./abr. 2003.

_____. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária? In: _____. (Org.) **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007.

_____. “Avaliação educacional”. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia M. F.(Orgs.). **Dicionário sobre Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Brasília: Secretaria da Educação Básica do MEC, 2010a.

_____. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.) **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010 b. p. 147-170.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3.ed. Brasília: Líber Livros, 2008.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 , n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.

ARRETCHE, Marta T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria C. R. N.; CARVALHO, Maria do C. B. de (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.p. 43-56.

BALADELI, A.P.D. A profissionalização do professor na interface estágio curricular supervisionado e PIBID. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARREIRA, Maria C. R. N.; CARVALHO, Maria do C. B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BARRETO, Elba S. de S.; PINTO, Regina Pahim. Avaliação de programas educacionais: indagações metodológicas e disseminação de resultados. In: BARREIRA, Maria C. R. N.; CARVALHO, Maria do C. B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 101-126

BARRETO, Elba S. de S. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, mai./ago. 2010.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRANDALISE, Mary A. T. **Autoavaliação de escolas**: alinhando sentidos, produzindo significados. 1. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. **Portaria nº 260**, de 30 de dezembro de 2010b. Estabelece as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Estabelece as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacoes.php?ID=4645>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e

dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. **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>. Acesso em: 27 mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2016

_____. **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.

_____. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial* - 15/4/1931, Página 5800

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciaturas. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, n. 10, p. 95-100, 1962

_____. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 09/06/2006. p. 4

_____. **Decreto nº 7692, de 02 de março de 2012.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 6/3/2012, Página 27

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União – seção 1, Nº 239, 13 de dezembro de 2007. p.39.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria normativa n. 122**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n. 72**, de 09 de abril de 2010a. Dá nova redação a portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, no âmbito da CAPES. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. **Decreto n. 7.219**, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n. 46**, de 11 de abril de 2016a. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:
<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016. (BRASIL, 2016^a)

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n.84**, de 14 de junho de 2016b. Revoga a portaria n. 46 de 11 de abril de 2016. Disponível em:
<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016. (BRASIL, 2016b)

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Diário Oficial da União. Seção 1. 12/08/1971. p. 6377. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Ministério da Educação - MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Editais MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

CACETE, Núria H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CAMARGO, Brígido. V.; JUSTO, Ana M. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**, 2001. Brasília: MEC, SEF, 2002.384 p.

CANO, Ignácio. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CAPPELLETTI, Isabel F. **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel F. (Org.). **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

CASTRO-ALMEIDA, Carlos; BORTEF, Guy Le; NÓVOA, António. A avaliação participativa no decurso dos projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa JADE). In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. (orgs.) **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto : Porto editora, 2012.

CASTRO, Marcelo M. C. e; AMORIN, Rejane M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação**. Salvador: EDUNEB, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo : Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **Relatório de gestão 2009/2014 CAPES/DEB**. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital CAPES/DEB n.02/2009 de 25 de setembro de 2009.** PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Edital CAPES n. 018/2010 de 13 de abril de 2010 – PIBID Municipais e Comunitárias.** PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Edital CAPES n. 01/2011 de 15 de dezembro de 2010.** PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Edital CAPES n. 11/2012 de 19 de março de 2012.** PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Edital CAPES n. 61/2013 de 02 de agosto de 2013.** PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Edital CAPES n. 66/2013 de 06 de setembro de 2013.** PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID Diversidade. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Edital conjunto CAPES/SECAD/MEC n. 02/2010 de 21 de outubro de 2010.** PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID Diversidade. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

COTTA, Tereza C. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, v.49, n.2, p., abr./jun. 1998. Disponível em:<<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/368>>. Acesso em: 04 out. 2016.

COUSINS, J. Bradley; EARL, Lorna M. The Case for Participatory Evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis Winter**, Washington, v.14, n.4, p. 397-418, 1992. Disponível em:<<http://eepa.aera.net>>. Acesso em: 29 jun. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã:** da colônia à era de Vargas. 2.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Maria I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 609-625, jul./set. 2013.

_____. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: GATTI, Bernadete A. *et al.* (orgs.) São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 86-95

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO ONLINE – Dicionário Português. 2008-2016. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/egresso>>. Acesso em: 26 out. 2016.

DINIZ PEREIRA, Júlio E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v.20, n.68, p.109-125, dez. 1999.

DRAIBE, Sônia M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ESTRELA, Maria T. Avaliação da formação de professores. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. (orgs.) **Avaliação em educação**: novas perspectivas. Porto : Porto editora, 2012.

FALSARELLA, Ana Maria. O lugar da pesquisa qualitativa na avaliação de políticas e programas sociais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 703-715, nov. 2015.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009a.

_____. Avaliação de programas e de projectos pedagógicos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, 2009b, Recife. **Anais...** Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa, 2009b, p. 41-46. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/5885>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

_____. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M.T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais. In: FERNANDES, D. **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2011.

FERNANDES, Cleoni M.B; CUNHA, Maria I. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013.

FERREIRA, Helder; CASSIOLATO, Martha; GONZALEZ, Roberto. **Como elaborar modelo lógico de programa**: um roteiro básico. Brasília: IPEA, 2007

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n.15, p.71-97, 2010.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FRANCO, Maria Laura P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p.63-67, ago. 1990.

_____. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993

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

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete A. et al. (orgs.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo : Editora Unesp, 2015.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. São Paulo: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M.R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E.D de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: FCC, 2014.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre : ARTMED, 1997.

GOES, Graciete T.; CHAMMA, Olinda T. **Arquitetura da prática**: interação do saber-fazer nas licenciaturas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n.55, p. 30-41, nov. 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da educação superior 2013: resumo técnico. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8.ed. São Paulo : Cortez, 2010.

JANUZZI, Paulo de M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.25, n. 58, p. 22-42, mai./ago. 2014.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. The program evaluation standards. How to assess evaluations of educational programs. 2.ed. Newbury Park :Sage, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACDONALD, Barry. Evaluation and the control of education. In: SAFARI PROJECT (Publ.).**Inovation, evaluation, research and the problem of control**. University of East Anglia: Safari Project, p. 36-48, 1974. Disponível em: <<http://documents.mx/documents/macdonald-1974-evaluation-and-the-control-of-education.html>>.Acesso em: 05 abr. 2016.

MACHADO, Euzébio A. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?** Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2013.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=8269>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

MARFAN, Marilda Almeida (Org.) **Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores, 2001. Brasília: MEC/SEF, v.1, 2002, 384 p.

MARTINS, Maria M. M. de C. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia**: o PIBID como elemento de construção. 2013, 231f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MEDIANO, Catalina Martínez. La teoria de laevaluación de programas. **Revista Educación XX1**, Madrid (Espanha), v.1, p. 73-91, 1998. Disponível em:

<<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/398>>. Acesso em: 06 out. 2016.

MIZUKAMI, Maria da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo: EdUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo : UNESP, 2013. p. 23-54.

MORGADO, José Carlos. **Estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso/Portugal: De Facto, 2012.

NEVES. Carmem M.C. A Capes e a formação de professores para a Educação Básica. In **Revista Brasileira de Pós-Graduação** - Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, v. 8, p. 353-373, mar. 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995 a.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995 b.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Nada substitui o bom professor: palestra. In: **DESAFIOS do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO/SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de La profesión. **Revista Educación**, Madrid, n.350, p.203-218, set./dez. 2009a.

_____. A formação de professores à luz da escola do futuro. (Palestra) In: II **Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação**: Políticas de Formação nos Países Ibero-Americanos, Criciúma, SC, 18-20 maio 2016.

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

OLIVERI, Andressa Maris Rezende. **Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes – MG**. 2014, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto /Instituto de Ciências Humanas Sociais, Mariana, 2014.

PASSONE, Eric F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 596-613, 2013.

PÉREZ JUSTE, Ramón. La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. **Revista de Investigación Educativa**, Espanha, v. 18, n. 2, p. 261-287, 2000.

PESTANA, Maria I. G. de S. Avaliação educacional – o sistema nacional de avaliação da Educação Básica. In: RICO, E.M. (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHO, J.A.G. de; SACRAMENTO, A.R.S. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.43, n.6, p.1343-1368, nov./dez. 2009.

RICO, Elizabeth M. (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2006.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação de programas educacionais: discutindo padrões. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 5, n.4, p.39-44, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1124&path%5B%5D=1119>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, A; RODRIGUES, P. (Coord.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1995.

ROMANOWSKI, Joana P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.8, n.2, p. 479-499, maio/ago. 2013.

RUA, Maria. **Avaliação de políticas, programas e projetos: notas introdutórias**. Atualizado em 2010. Disponível em: <https://jacksondetoni.files.wordpress.com/2014/05/texto-apoio-05-_grac3a7as-rua.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-92.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**. Chapecó: Argos, 2012.

SAUL, Ana Maria. Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, E.M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SCRIVEN, Michael. **The methodology of evaluation: perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.

SEVERINO, Antonio J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contra Pontos**, Itajaí, v.1, n.1, p.11-22, jan./jun. 2001.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, Danielli Ferreira. **Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCAR**. 2014, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.354-368, mai./ago. 2015.

STAKE, Robert E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

_____. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 1995.

STUFFLEBEAM, Daniel, L. The CIPP Model for Evaluation: An Update, a Review of the Model's Development, a Checklist to Guide Implementation, 2003. Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, Portland, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis : Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

TESTI, Bruno Moreti. **Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de química na UNESP/ – FCLAr**. 2015, 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma P.A. Profissão professor Até quando? **Pleíade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 29-40, Jul./Dez. 2007.

VIANNA, Heraldo M. Estudos em avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.17, p.73 – 136, 1998.

_____. Novos estudos em avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.19, p.77-179, 1999.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.25, n.60, p.14-35, n. especial, dez. 2014a.

_____. Avaliação de programas educacionais: duas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.25, n.60, p.44-55, n. especial, dez. 2014b.

_____. Avaliação educacional: vivência e reflexão. **Estudos em Avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p.234-276, n. especial, dez. 2014c.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. 2016. (Tradução de Ivair César Oliveira de Vasconcelos).

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

ZAQUEU, Ana C. M. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de matemática**: perspectivas de ex-bolsistas. 2014, 269 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. A mercantilização da formação de professores no EUA. In: _____. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 99-130.

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UEPG**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA**

Eu, Professor Doutor Miguel Archanjo de Freitas Júnior, Pró reitor de Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa AUTORIZO a professora Graciete Tozetto Goes, doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, a realização de atividades relativas a pesquisa: "Avaliação do PIBID pelos licenciados egressos", sob a orientação da professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise, nos arquivos da PROGRAD.

Conforme a solicitação da pesquisadora, a mesma poderá ter acesso a documentos e registros referentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID sob a guarda da PROGRAD, bem como a realização dos seguintes procedimentos:

- análise documental dos Projetos Institucionais e das áreas do PIBID/UEPG;
- análise dos registros do PIBID para identificar os egressos que participaram do programa por período igual ou superior a um ano letivo;
- acesso a dados de email e telefone desses egressos identificados para posterior contato a fim de realizar as entrevistas.

A pesquisadora compromete-se a obedecer os procedimentos éticos mantendo o anonimato dos respondentes, a confidencialidade dos dados e sua utilização exclusivamente para os fins da pesquisa citada.

Ponta Grossa, de abril de 2015.



Prof. Dr. Miguel Archanjo de Freitas Júnior
Pró Reitor de Graduação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PIBID NA AVALIAÇÃO DOS LICENCIADOS EGRESSOS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À FORMAÇÃO INICIAL.

Pesquisador: GRACIETE TOZETTO GOES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45313015.3.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.085.335

Data da Relatoria: 28/05/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa envolvendo os egressos do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) licenciados entre 2010 e 2014 pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O estudo consiste em análise documental da legislação sobre o programa, dos documentos e relatórios emanados da CAPES e dos projetos e relatórios institucionais do PIBID/UEPG.

Serão realizadas entrevistas com os egressos visando a avaliação do programa pelos mesmos

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as contribuições do PIBID na formação inicial de professores a partir da avaliação dos licenciados egressos.

Objetivo Secundário:

- Identificar o número de egressos do PIBID já licenciados e que estão atuando em escolas da rede pública.
- Identificar a contribuição dos autores sobre a avaliação de programas educacionais. - Analisar e compreender as visões que os egressos do PIBID têm a respeito do programa e de sua

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.005.335

Influência na prática profissional como docentes. - Analisar as contradições entre a proposta de formação inicial do programa e o ideal de autonomia e emancipação na formação do professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos para os envolvidos são mínimos considerando-se que haverá a preservação da identidade dos respondentes.

Benefícios:

Conhecer os reais efeitos do PIBID nos egressos formados nas licenciaturas permitirá compreender melhor esses objetivos e evidenciar se houve melhorias na qualidade do trabalho docente e da formação recebida

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É relevante considerar a opinião dos egressos do PIBID, pois, dessa forma poderemos direcionar ações para a efetivação de um processo formativo

que contribua mais ainda para o exercício da prática profissional que tenha características emancipatórias e transformadoras. A avaliação dos

egressos permite afirmar que a participação no PIBID/UEPG possibilitou a formação de um professor mais reflexivo, autônomo e comprometido com uma educação pública de qualidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentação pertinente em anexo

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-000
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.005.335

PONTA GROSSA, 28 de Maio de 2015

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES AOS COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PIBID UEPG

Prezada coordenadora

Meu nome é Graciete Tozetto Goes e sou doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Estou desenvolvendo meu trabalho de pesquisa tendo por tema a avaliação de programa de formação inicial de professores, sob a orientação da Professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Trato especificamente da avaliação do PIBID pelos egressos do programa.

Analizando o processo de implantação do PIBID na UEPG é possível verificar que o Programa foi iniciado pelo Edital n.01 de/ 12 de dezembro de 2007 e que a UEPG participou do edital de 2009. Você passa a atuar na coordenação institucional do PIBID e as atividades iniciam em março de 2010.

Por esta razão considero que a professora tenha acompanhado de forma próxima e intensa a implantação e o desenvolvimento do PIBID na UEPG

Dessa forma gostaria de solicitar sua participação respondendo a algumas questões sobre o Programa que permitirão formular as dimensões e indicadores para avaliação do mesmo.

Sua participação será de extrema importância para melhor compreensão da origem do Programa, seus encaminhamentos e assim fundamentar a análise das avaliações feitas pelos egressos.

Segue em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o formulário de questões.

Coloco-me a disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários.

Agradeço imensamente sua contribuição.

Graciete Tozetto Goes
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
gtozetto@hotmail.com - (42) 8812 5213 – (42) 3220 3367
FORMULÁRIO DE QUESTÕES

Função: Coordenadora Institucional do PIBID/UEPG – no período de _____

- 1 - Como foi concebido o PIBID na UEPG?
- 2 - Quem foram as pessoas que formularam a proposta do Programa na UEPG? Como foram definidos/selecionados?
- 3 – Quais foram as referências utilizadas para a elaboração da proposta do Programa na UEPG?
- 4 – Qual a concepção de formação inicial de professores embasa a proposta do PIBID naquele momento?
- 5 - Você percebeu ou apontaria fragilidades em relação ao PIBID?
- 6 – Do ponto de vista dos objetivos elencados para o PIBID, considera que foram atingidos? Por que?
- 7 - Quais foram os principais avanços obtidos com a implantação do PIBID na UEPG?
- 8 – Quais elementos (dimensões/indicadores) destacaria como necessários para avaliação do programa pelos egressos?
- 9 – Outros comentários que julgar pertinentes.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES AOS COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID UEPG

Meu nome é Graciete Tozetto Goes e sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Estou desenvolvendo meu trabalho de pesquisa tendo por tema a avaliação de programa de formação inicial de professores, sob a orientação da Professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Trato especificamente da avaliação do PIBID pelos egressos do Programa.

Analisando o processo de implantação do PIBID na UEPG é possível verificar sua participação como Coordenador da área de _____ do Edital 2009/2011 e/ou 2013.

Por esta razão considero que tenha acompanhado de forma próxima e intensa o desenvolvimento do PIBID na UEPG.

Dessa forma gostaria de solicitar sua participação respondendo a algumas questões sobre o Programa que permitirão formular as dimensões e indicadores para avaliação do mesmo pelos egressos.

Sua participação será de extrema importância para melhor compreensão do Programa, seus encaminhamentos e assim fundamentar a análise das avaliações feitas pelos egressos.

Segue em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o formulário de questões.

Coloco-me a disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários.

Agradeço imensamente sua contribuição.

Graciete Tozetto Goes
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
gtozetto@hotmail.com
(42) 8812 5213 – (42) 3220 3367

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

Professor (a) coordenador(a):

Função: Coordenador (a) da área de _____ do PIBID/UEPG – no período de _____

- 1 - Como foi concebido o projeto do PIBID UEPG na área de _____?
- 2 – Quais foram as referências utilizadas para a elaboração do projeto da área de _____ do PIBID na UEPG?
- 3 – Qual a concepção de formação inicial de professores embasa a proposta do PIBID na sua área?
- 4 - Você percebeu ou apontaria fragilidades em relação ao PIBID?
- 5 – Do ponto de vista dos objetivos elencados para o PIBID, considera que foram atingidos? Por que?
- 6 - Quais foram os principais avanços obtidos com a implantação do PIBID na UEPG para a licenciatura em _____?
- 7 – Qual sua concepção de docência e os princípios norteadores do processo de aprendizagem da docência que fundamentam seu trabalho no PIBID?
- 8 – Quais elementos (dimensões/indicadores) destacaria como necessários para avaliação do programa a ser realizada pelos egressos?
- 9 – Outros comentários que julgar pertinentes.

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO AOS EGRESSOS

INSTRUMENTO DE COLETA DADOS PIBID

Prezado egresso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID UEPG

Este questionário faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG), de Graciete Tozetto Goes, sob orientação da Professora Dra. Mary Ângela Brandalise.

Em levantamento inicial identificamos sua participação no PIBID por tempo considerável e que está atuando como docente. A partir dessa informação você foi selecionado como um dos colaboradores importantes para nossa pesquisa que tem por objetivo analisar qual a avaliação dos egressos sobre o Programa na UEPG.

Este questionário tem a finalidade de conhecer sua avaliação sobre o programa e sua opinião sincera permitirá a análise aprofundada dos impactos do PIBID na formação de professores pela UEPG.

As suas respostas serão anônimas e não serão analisadas ou divulgadas individualmente. Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários egressos que responderão ao questionário.

Sua participação é muito importante para o desenvolvimento do estudo!

Agradecemos desde já e nos colocamos a disposição para possíveis esclarecimentos.

Graciete Tozetto Goes – doutoranda – gtozetto@hotmail.com

Mary Ângela Brandalise – orientadora – marybrandalise@uol.com.br

I DADOS SOCIO-EDUCACIONAIS

1 - Sexo:

() Masculino () Feminino

2 - Naturalidade: (cidade, estado, país de nascimento)

3 - Residência atual (cidade, estado, país)

4 - Estado Civil

() solteiro

() casado/união estável

() separado/divorciado

() viúvo

() outros

5 - Idade:

- ☐ 20 a 25 anos
- ☐ 26 a 30 anos
- ☐ 31 a 35 anos
- ☐ 36 a 40 anos
- ☐ 41 a 45 anos
- ☐ 46 a 50 anos
- ☐ 51 anos ou mais

6 - Qual o curso de Licenciatura você realizou na UEPG?

- ☐ Artes Visuais
- ☐ Ciências Biológicas
- ☐ Educação Física
- ☐ Física
- ☐ Geografia
- ☐ História
- ☐ Letras Português/Francês
- ☐ Letras Português/Espanhol
- ☐ Letras Português/Inglês
- ☐ Matemática
- ☐ Música
- ☐ Pedagogia
- ☐ Química

7 - Assinale o ano que você concluiu o curso de licenciatura na UEPG:

- ☐ 2010
- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015

8 - Como você entrou em contato com o PIBID na UEPG?

- ☐ Colegiado de Curso
- ☐ Professor do Curso
- ☐ Colegas de curso
- ☐ Site da UEPG/ PROGRAD
- ☐ outros

9 - Quanto tempo você participou como bolsista do PIBID?

- ☐ até um ano
- ☐ entre um ano e um ano e meio
- ☐ um ano e meio a dois anos
- ☐ mais de dois anos

10 - Você está atuando como docente:

- ☐ sim ☐ não

11 - A(s) escola(s) em que você atua é:

- ☐ escola privada
- ☐ escola pública municipal
- ☐ escola pública estadual
- ☐ instituição federal

12 - Você está cursando pós-graduação ou já cursou?

	em andamento	concluído	não
Lato sensu (especialização)			
Stricto sensu (mestrado/doutorado)			

13 – Qual área de pós-graduação você está cursando ou já cursou?

II FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

14 - O PIBID foi sua primeira experiência de docência na sua área de formação?

☐ sim ☐ não

15 - Assinale por ordem de importância (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª) as razões que o (a) levaram a participar do PIBID:

	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	5ª.
Interesse pela docência					
Necessidade dos recursos financeiros (bolsa)					
Interesse pela aproximação com a realidade da escola					
Proximidade/interação com os colegas do curso de graduação					
Proximidade/interação com acadêmicos de outros cursos de licenciatura					

16 - Complemente a sua resposta:

17 - Como você avalia sua participação/dedicação junto ao PIBID:

☐ excelente
☐ muito boa
☐ boa
☐ regular

18 - Qual a justificativa para a sua resposta na questão anterior?

19 - Quanto a sua atuação no PIBID, na aprendizagem da docência na escola, enquanto cursava a Licenciatura você se sentiu:

☐ muito satisfeito
☐ satisfeito
☐ insatisfeito

20 - Qual a justificativa para a sua resposta na questão anterior?

21 - Como você avalia a sua participação no PIBID em relação as aprendizagens da docência, nos seguintes aspectos:

	excelente	muito bom/ boa	bom/ boa	regular	ruim	desconheço
Conhecimento da área específica (conhecimentos específicos da Licenciatura)						
Conhecimento pedagógico da área específica (metodologias para o ensino)						
Conhecimento curricular (currículo da educação básica)						

22 - Complemente as respostas sobre a aprendizagem da docência no PIBID, tecendo seus comentários:

23 - A sua participação no PIBID possibilitou fazer a relação entre a teoria (aprendida no contexto do curso de graduação) e a prática (observada e desenvolvida na educação básica)?

- () sempre
 () na maioria das vezes
 () esporadicamente

24 - Qual a justificativa para a sua resposta na questão anterior?

25 - Assinale os princípios formativos da docência que, a seu ver, orientaram o desenvolvimento das atividades no âmbito do PIBID?

- () A formação para docência a partir da experiência refletida.
 () Aprendizagem da docência vivenciando o cotidiano da escola
 () Aprendizagem significativa da docência
 () Articulação ensino, pesquisa e extensão
 () Articulação teoria e prática
 () Avaliação e registro contínuo dos resultados das ações desenvolvidas
 () Ética profissional
 () Experiência nas atividades de docência
 () Inserção na cultura escolar
 () Integração universidade e escola básica
 () Planejamento e organização das práticas/ações pedagógicas
 () Preparação do professor de modo adequado tanto em termos de conhecimentos da área específica como em termos metodológicos
 () Saberes curriculares (currículo da área para escola básica)
 () Saberes disciplinares (disciplinas cursadas na graduação)
 () Saberes construídos na experiência pessoal
 () Saberes da formação profissional (ciências da educação/disciplinas pedagógicas)
 () Trabalho coletivo e colaborativo

26 - Assinale a opção que, na sua avaliação, melhor expressam as ações do PIBID desenvolvidas na escola:

	excelente	muito bom/ boa	bom/ boa	regular	ruim	desconheço
contribuíram para a análise do processo de ensino						
permitiram a articulação com a prática e a experiência dos professores da educação básica						
previram a sistematização e registro das atividades desenvolvidas de forma reflexiva e crítica						
foram baseadas em processos de análise e reflexão sobre a ação/ mediação docente						
estimularam a inovação e a criatividade dos bolsistas						
valorizaram o trabalho coletivo e interdisciplinar						
permitiram conhecer diferentes estratégias didático-pedagógicas						
contribuíram para o desenvolvimento de sua autonomia de ação e profissionalização docente						
partiram da problematização da realidade da escola básica visando o aprofundamento da fundamentação teórica						
contribuíram para a formação acadêmica por meio de produções científicas e participação em eventos						
permitiram o contato com diferentes perspectivas teóricas para construir saberes mais aprofundados sobre a escola e seu cotidiano						
proporcionaram o conhecimento de tecnologias educacionais pelo levantamento, análise ou aplicação desses recursos						

27 - Houve mudança na sua concepção de docência antes e depois da participação no PIBID?

() sim () não

28 - Atualmente como você conceitua a docência? Ou, o que significa o exercício da docência para você?

29 - Você teve dificuldades de participação nas ações desenvolvidas no PIBID?

() sim () não

30 - Em caso afirmativo quais foram as dificuldades:

III - RESULTADOS

31 - O PIBID influenciou na sua decisão de manter-se na docência (ser professor)? Por que?

32 - A vivência no PIBID contribuiu (contribui) para superar as dificuldades encontradas no seu início profissional na docência?

33 - A sua prática pedagógica hoje na educação básica tem influência de sua experiência no PIBID? De que forma?

34 - Que aprendizagens/conhecimentos sobre a docência você atribui à sua participação no Programa?

35 - Você participou de eventos o PIBID socializando suas vivências?

36 - Você considera que o PIBID tem contribuído para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem de sua área de conhecimento?

37 - Você considera que as ações do PIBID têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação básica?

38 - Os objetivos do PIBID são:

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;

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;

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 sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Você considera que o PIBID? UEPG alcançou (está alcançando) os objetivos propostos?

() sim

() não

() parcialmente

39 - Teça comentários e faça sugestões/críticas sobre o PIBID.

Continuação da página anterior						
A distribuição da carga horária para a realização das atividades práticas						
A frequência das orientações aos acadêmicos participantes do PIBID						
A presença da coordenação na escola						
A relação da coordenação com o professor supervisor da escola						
A relação da coordenação com o coletivo da escola (gestores, pedagogos, professores, alunos)						

43 - Complemente as respostas sobre a gestão e organização do PIBID no âmbito do seu Curso de Licenciatura, tecendo seus comentários:

44 - Considerando a gestão e organização do PIBIB no âmbito da escola na qual você atuou avalie os itens abaixo assinalando o conceito que você considera adequado

	excelente	muito bom/ boa	bom/ boa	regular	ruim	desconheço
O apoio do diretor para o desenvolvimento do PIBID na escola						
A apoio da equipe pedagógica da escola para o desenvolvimento do PIBID na escola						
O relacionamento com o professor supervisor						
O relacionamento com os demais docentes da escola						
O relacionamento com os alunos da escola						
A participação no planejamento e reuniões pedagógicas						
O acompanhamento do professor coordenador de área						

45 - Complemente as respostas sobre a gestão e organização do PIBID no âmbito da escola na qual você atuou, tecendo seus comentários:

CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA

46 - Estou ciente de que as informações coletadas neste instrumento são para uso exclusivo da pesquisa. Autorizo sua utilização mantendo-se o anonimato.

() concordo () discordo

DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAÇÃO DE NOVA ETAPA DA PESQUISA

() concordo () discordo

Caso concorde, por favor informe seu nome, email e telefone.

AGRADECIMENTO

Seu tempo é precioso e por isso agradeço sua disponibilidade e generosidade em participar dessa pesquisa. Tenha a certeza de que sua participação foi de fundamental importância.

Muito obrigada.

Graciete Tozetto Goes

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS EGRESSOS

Inicialmente gostaria de agradecer sua disponibilidade em participar desta etapa da pesquisa sobre a avaliação do PIBID.

Passar termo de consentimento. Esclarecer que as informações serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa sem a identificação do respondente.

Solicitar autorização para gravar.

Considerando a proposta de avaliação do PIBID pelos egressos é possível afirmar que o programa foi/é muito bem avaliado pelos participantes.

1 – O PIBID, financiado pela CAPES, contou com um conjunto de recursos (físicos, materiais, financeiros) para serem utilizados durante certo período de tempo. Você considera que estes recursos foram adequadamente utilizados, em tempo e qualidade suficientes?

2 - Os principais objetivos do PIBID são: incentivar a formação de professores para atuar na EB, valorização do magistério e melhoria da qualidade da formação inicial de professores. Você considera que tenha atingido esses objetivos? Dentro daquilo que foi proposto?

3 -Que aspecto você destaca como **maior contribuição** do Programa para sua ação docente hoje?

4 - Que contribuição você atribui exclusivamente ou quase exclusivamente ao PIBID e que interfere na sua atuação profissional e/ou para melhoria do contexto escolar/social?

5 – Durante sua participação no PIBID existiram processos de avaliação do programa ou do subprojeto? **Como ocorreu esse processo de avaliação** do programa/subprojeto? Você pode falar um pouco sobre esses processos?

6 - Agora como docente da EB, já graduado, você considera importante a avaliação do programa pelos egressos? Por que? Como poderia ser desenvolvida essa avaliação? Como poderia ser a participação dos egressos nessa avaliação?

7 - Você considera viável a realização de **processos avaliativos participativos** (durante o desenvolvimento do programa) para avaliação do PIBID? Por quê?

8 - A formação oportunizada pela participação no PIBID possibilitou a você maior autonomia, desenvolveu sua postura como professor reflexivo? O PIBID pode ser considerado um programa que favorece a prática colaborativa e a emancipação?

9 - Considerando sua experiência profissional atual e a avaliação do PIBID quais seriam suas **sugestões para aprimoramento** do programa na UEPG? E para o processo de avaliação?

APÊNDICE E –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa: **O PIBID NA AVALIAÇÃO DOS LICENCIADOS EGRESSOS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Pesquisador responsável: Graciete Tozetto Goes

Orientadora: Profa. Dra. Mary Angela Teixeira Brandalise

Estamos realizando uma pesquisa sobre a avaliação de programas e o objetivo principal é analisar as contribuições do PIBID na formação inicial de professores a partir da avaliação dos licenciados egressos.

A pesquisa, utilizando a metodologia qualitativa, consistirá na realização de entrevistas e questionários junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender as visões que os egressos do PIBID têm a respeito do programa e de sua influência na prática profissional como docentes, esperando contribuir com a avaliação do programa.

Para o levantamento dos dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas e o processo será realizado com gravação em aparelho digital. Posteriormente essas gravações serão transcritas para a análise dos dados.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de tese ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração.

GRACIETE TOZETTO GOES

Pesquisadora

Programa de Pós Graduação em Educação-
Doutorado

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª. Drª. MARY ÂNGELA TEIXEIRA
BRANDALISE

Orientadora - Programa de Pós
Graduação em Educação

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Eu, _____,

assinou o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa: “O PIBID NA AVALIAÇÃO DOS LICENCIADOS EGRESSOS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do(a) Pesquisado(a)

Pesquisadora: Graciete Tozetto Goes

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrarem contato com os responsáveis pelo estudo:

e-mail: gtozetto@hotmail.com

Telefone: (42) 3220 3367 (Departamento de Pedagogia)

APÊNDICE F – ANÁLISE DAS TESES SOBRE O PIBID UTILIZANDO O SOFTWARE IRAMUTEQ

ANÁLISE DE TESES SOBRE O PIBID UTILIZANDO O SOFTWARE IRAMUTEQ

Utilizando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram identificados os trabalhos que tivessem a expressão PIBID, totalizando 315 trabalhos. Muitos destes apresentam a expressão PIB ID em algum momento do resumo, mas não tem como foco específico o programa. Num refinamento considerando a expressão PIBID no título e/ou palavras-chave verifica-se 191 trabalhos sendo o conjunto mais significativo de dissertações (mestrados acadêmicos e mestrados profissionais). Foram excluídos os trabalhos que não tinham PIBID ou iniciação à docência no título e/ou palavras-chave e consideradas somente as teses (30). Duas teses foram excluídas por não ter sido possível o acesso ao resumo nem pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nem acessando a página do programa de pós-graduação onde foram defendidas. Portanto, para esta análise foram consideradas 28 teses defendidas entre os anos de 2013 e 2016 (busca realizada até de agosto de 2016).

Para a análise identificou-se aspectos gerais tais como região, ano de defesa, programa. Posteriormente os resumos foram preparados e processados no software Iramuteq⁸² a fim de proceder a análise.

O maior conjunto de teses está concentrado no ano de 2015, com 15 teses do total de 28.

ANO	NÚMERO DE TESES
2013	6
2014	5
2015	15
2016	2
TOTAL	28

Em relação à região há concentração dos trabalhos nas regiões Sul com 14 e a região Sudeste com 13. Na região Centro-Oeste foi encontrado um trabalho e nenhum nas demais regiões.

⁸² IRAMUTEQ - Programa *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. O programa é utilizado para análise de textos, de forma a captar a estrutura e a organização do discurso. Assim, informa as relações entre os léxicos mais frequentemente utilizados no corpus textual.

Considerando que o PIBID é um Programa de grande abrangência de áreas é possível verificar que os trabalhos concentram a análise em um dos subprojetos vinculados ao programa.

SUBPROJETO/LICENCIATURA	NÚMERO DE TESES
Pedagogia	7
Ciências Biológicas	5
Matemática	3
Química	3
Educação Física	2
Música	2
Língua Inglesa	1
Física	1
Interdisciplinar	1
Letras, Física, Química e Matemática	1
Não identifica	1
Todas	1
TOTAL	28

Há prevalência de trabalhos sobre o PIBID nos Programas de Pós-Graduação em Educação (16). No entanto, observa-se também número significativos de trabalhos (12) em programas de áreas tais como: Educação Matemática (3), Química (2), Ensino de Ciências e Educação Matemática (1), Educação para a Ciência e Matemática (1), Ensino de Ciências (1), Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (1), Estudos da Linguagem (1) e Letras (2).

Em 20 trabalhos a palavra PIBID aparece nas palavras-chave juntamente com outros conceitos centrais dos trabalhos. É possível observar a ênfase também na palavra formação vinculada a formação inicial (6 trabalhos), formação de professores/docente (12 trabalhos) e formação profissional (2 trabalhos).

Outras palavras-chave estão relacionadas a conceitos ou teorias que fundamentam os trabalhos evidenciando uma diversidade de enfoques, conceitos e teorias. Os termos citados duas vezes foram: saberes docentes, relação teoria e prática, relação universidade-escola, comunidades de prática, inclusão, teoria ator-rede, profissionalidade docente/emergente. Os demais termos aparecem uma única vez. Em nenhuma das teses aparece como palavra-chave o termo avaliação.

Para análise do conteúdo dos resumos foi utilizado o software Iramuteq. Inicialmente foi realizada a leitura flutuante de todos os resumos e preparado o texto que comporia o *corpus* textual de análise. O software permite visualizar os termos utilizados, sua frequência e disposição nos textos de forma a favorecer a

compreensão dos mesmos, as ênfases e relações. Um dos resultados da análise é apresentado no dendograma (Figura 1) – Conteúdo das teses sobre o PIBID.

No dendograma as palavras são organizadas a partir da frequência com que aparecem no *corpus* textual. Da análise das teses originaram-se quatro classes, as quais foram categorizadas conforme as características das palavras agrupadas pelo programa. O *corpus* foi dividido em dois sub-corpus, sendo que o primeiro contém a classe quatro na qual estão contidos 23,6% dos dados; o segundo sub-corpus divide-se em dois contendo de um lado a classe três (15,9%) e de outro as classes um (39,5%) e a classe dois (20,9%).

A classe 4 (Pesquisa) apresenta os termos mais frequentes e relacionados ao processo de pesquisa, dados, seus procedimentos e instrumentos. As pesquisas em sua maioria buscam uma perspectiva qualitativa utilizando entrevistas, análise de conteúdo, narrativas, questionários, gravação em áudio, documentos, entre outros.

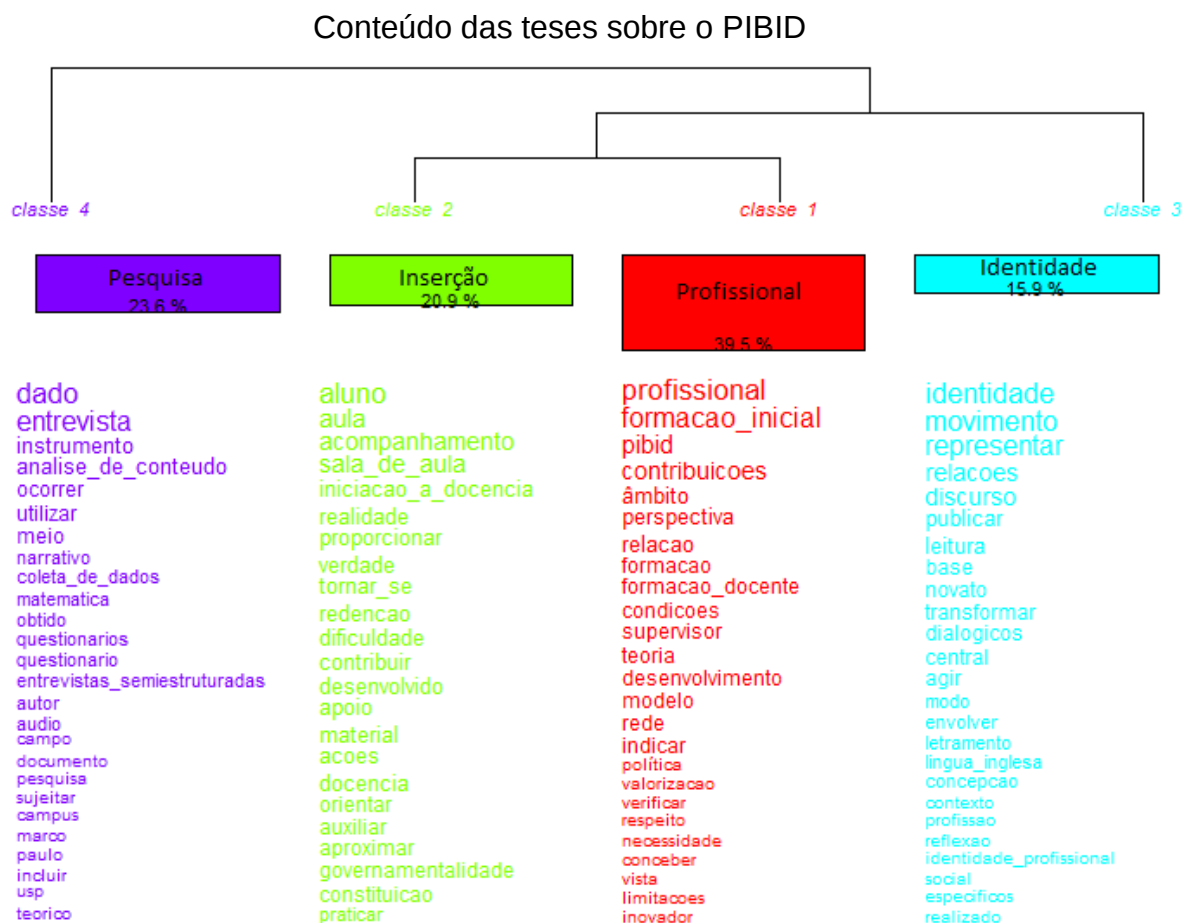
No segundo grupo a classe 3 (Identidade) destaca a discussão sobre a construção da identidade profissional, identidade docente ou identidade do pibidiano. Tal discussão também envolve os movimentos dialógicos presentes nesse processo formativo envolvendo relações e representações do que é ser professor no discurso do pibidiano e do recém professor.

Nesse segundo grupo, em outra ponta estão as classes 1 (Profissional) e 2 (Inserção). A classe 1, a mais enfatizada (39,5%) aparece a centralidade da formação profissional, da formação inicial, da formação docente. Há forte incidência da busca de compreensão das contribuições no âmbito do Pibid para essa formação considerando as condições da EB e a relação com o desenvolvimento profissional dos bolsistas de iniciação à docência e de professores supervisores.

A classe 2 (20,9%) apresenta ênfase no aluno, no bolsista de ID seu acompanhamento em sala de aula por um professor mais experiente ou o acompanhamento e apoio aos estudantes na escola com materiais e aulas de reforço, o seu contato com a realidade escolar, as ações desenvolvidas, dificuldades no processo de tornar-se professor, de constituição da docência.

É possível afirmar que as teses sobre o Pibid reforçam tipos de pesquisa bastante comuns na pesquisa educacional denominadas qualitativas e com grande ênfase no discurso e observação dos sujeitos. Que as teses enfatizam principalmente as contribuições do Pibid para a formação inicial/profissional docente, seguidas daquelas em que a preocupação está voltada para a aprendizagem da

docência pelo bolsista ID no contexto da realidade da sala de aula. Por fim, outro conjunto de teses traz como foco a preocupação com a identidade docente/profissional do professor, concepções e representação dessa identidade.



O IRAMUTEQ também realiza a análise de similitude que permite observar a conexão ou a força de ligação entre as palavras dos resumos identificados e que formaram o *corpus* textual. Tal análise é representada pela chamada árvore máxima. É interessante notar a árvore de máxima gerada a partir do mesmo corpus textual permitindo visualizar a conexão entre as palavras. Nela observa-se que a partir da expressão PIBID a mais forte conexão é com a palavra professor e desta com as palavras formação, escola e trabalho. A centralidade do professor vem ao encontro das tendências atuais de formação de professores voltadas a estabelecer uma forte relação com a escola e com a docência na direção de “praticar”, vivenciar, inserir-se na cultura escolar e desenvolver um processo de problematização das situações vividas no contexto escolar (NÓVOA, 2004, 2009; GATTI e NUNES, 2009). Cabe destacar que essa inserção e prática podem assumir diferentes características, tanto numa perspectiva mais crítica quanto numa perspectiva mais técnica. De qualquer

Referências

GATTI, Bernadete A.; NUNES, M.M.R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo : FCC, 2009.

NOVOA, António. Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. **Correio da Educação**: o semanário dos professores. n. 47, 16 fev. 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/685> Acesso em: 01 set. 2015.

NOVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa : Educa, 2009. p. 25-46