

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos
Doutorado em Política Social e Direitos Humanos

ISABEL BONAT HIRSCH

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo
avaliativo com egressos do PIBID da Universidade Federal de
Pelotas**

**PELOTAS
2018**

ISABEL BONAT HIRSCH

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo
avaliativo com egressos do PIBID da Universidade Federal de
Pelotas**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Política Social e Direitos
Humanos da Universidade Católica de
Pelotas, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em
Política Social e Direitos Humanos**

**Orientador: Prof. Dr. Sandro Schreiber
de Oliveira**

**PELOTAS
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

H669p

Hirsch, Isabel Bonat

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de professores : um estudo avaliativo com egressos do PIBID da Universidade Federal de Pelotas / Isabel Bonat Hirsch. Sandro Schreiber de Oliveira, orientador. — Pelotas, 2018.

200f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, Centro de Ciências Sociais e Tecnológicas, Universidade Católica de Pelotas, 2018.

1. PIBID - Avaliação de programa. 2. Formação de professores. 3. Identidade docente. 4. Universidade Federal de Pelotas. I. Oliveira, Sandro Schreiber de, orient. II. Título.

CDD: 370.71

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo avaliativo com egressos
do PIBID da Universidade Federal de Pelotas**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro Schreiber de Oliveira

Presidente e Orientador

Universidade Católica de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Lourdes Maria Bagagnolo Frison

1^a Examinadora

Universidade Federal de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Mara Rosange Acosta de Medeiros

2^a Examinadora

Universidade Católica de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Myriam Siqueira da Cunha

3^a Examinadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Pelotas, 21 de dezembro de 2018

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que colaboraram para que eu chegasse até aqui. Agradeço imensamente aos que fizeram parte deste caminho que, por muitas vezes, tornou-se pesado e, ao mesmo tempo, enriquecedor:

- À CAPES, pela bolsa concedida para a realização deste estudo;
- Ao meu marido João Luís, meus filhos Adriano e Guilherme e norinha Giovana pela paciência, entendimento e apoio durante todo doutorado;
- À Mel e à Hannah, pacienciosas companheiras de todos os dias;
- Ao meu pai (na memória e na saudade), que se foi durante minha jornada do doutorado e à minha mãe, que me acompanha, por sempre me incentivarem nos estudos;
- Ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas, pela realização deste Doutorado;
- Ao meu orientador, Prof. Dr. Sandro Schreiber de Oliveira, que aceitou o desafio de me orientar, de acompanhar minhas ideias e que sempre me socorreu quando precisei, nas mais diversas situações;
- Ao corpo docente do PPGPSDH, pelas valiosas reflexões e contribuições ao longo dessa caminhada;
- À professora Vera Nogueira, por colaborar na qualificação do meu trabalho com suas palavras enriquecedoras;
- Às professoras Dr^a Mara Rosange Acosta de Medeiros (UCPel), Myriam Siqueira da Cunha (IF-Sul RS) e Lourdes Maria Bragagnolo Frison (UFPel) por aceitarem participar da banca examinadora e por suas contribuições;
- À minha grande amiga e companheira de estudos, Luciana Ramos Rodrigues, que me acompanhou durante toda a trajetória. Nossa amizade é para sempre;
- À minha querida amiga Aline Ávila, com sua energia inexplicável, pela companhia em sala de aula e nas conversas;
- Aos demais colegas do PPGPSDH pelo companheirismo;
- À Universidade Federal de Pelotas por permitir o afastamento para o Doutorado;
- Aos coordenadores do PIBID pelas informações para a realização deste estudo;
- Aos egressos do PIBID, pela boa vontade e dedicação em responder o questionário, sem os quais não seria viável a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral avaliar o PIBID como programa de formação docente, na visão de egressos da UFPel. Como objetivos específicos, analisar como os egressos avaliam a formação recebida pelo PIBID; averiguar a inserção na escola durante a participação no Programa e; investigar a identidade docente. O *survey* por questionário autoadministrado, via *Google Forms*, foi respondido pela população formada por 103 egressos e, se mostrou adequado para a realização desta pesquisa. O questionário abrangeu diversas informações dos egressos, incluindo características sociodemográficas, percurso formativo e profissional, construindo o perfil dos alunos egressos em conjunto com avaliação do Programa como um todo, desde formação, inserção na escola e identidade docente. Os resultados indicam que a maioria dos alunos egressos são mulheres, brancas e jovens, onde em torno de 60% encontram-se atuando como professores. A maioria dos egressos informou que o PIBID influenciou de forma positiva na formação inicial, com aquisição de novos conhecimentos e que avalia o subprojeto, onde atuou, de forma favorável. Os alunos egressos também afirmaram terem sido motivados pelos coordenadores de área, pelos professores supervisores e pelos colegas para o desenvolvimento do trabalho na escola e que adquiriram autonomia em sala de aula. A maioria considera que a relação do binômio teoria-prática e relação do binômio universidade-escola precisam ser aperfeiçoadas. Pouco mais da metade dos egressos disseram que se identificaram com a profissão docente e obtiveram satisfação profissional. Investimentos como o PIBID proporciona acesso a mais estudantes aos cursos de nível superior, especialmente, em cursos de licenciatura, dando condições de sustentabilidade, distribuindo bolsas que permitem a permanência dos alunos em seus cursos. Este estudo, ao fornecer dados sobre a avaliação do PIBID na ótica dos egressos, possibilitou um mapeamento do Programa, contribuindo com reflexões sobre a formação inicial de professores na UFPel.

Palavras-chave: PIBID - avaliação de programa. Formação de professores. Identidade docente. Universidade Federal de Pelotas

ABSTRACT

This thesis had as a general goal to evaluate the PIBID as a teacher training program, in the vision of UFPel graduates. As specific goals, analyse how graduates evaluate the formation provided by the PIBID; ascertain the insertion in school during the participation in the program and; investigate teacher identity. The survey by self-administered quiz, via Google Forms, was answered by a population comprised of 103 graduates and showed itself to be adequate to the fruition of this research. The quiz covered diverse graduate informations, including sociodemographic characteristics, professional and formative routes, building the profile of graduate students together with evaluation of the program as a whole, since formation, insertion in school and teacher identity. The results indicate that most of the graduate students are young, white women, where around 60% are acting as teachers. Most of the graduates informed that the PIBID influenced positively in their initial formation, with acquisition of new knowledge and that evaluates the subproject, where they acted, in a positive way. The graduate students also affirm to have been motivated by the field coordinators, the supervising professors and classmates to develop work at school and acquired autonomy in the classroom. Most consider that the relationship of the theory-practice binomial and the relationship of the university-school binomial need to be improved. Just over half of graduates said to identify themselves with the teaching profession and got professional satisfaction. Investments like the PIBID provide access for more students to upper level courses, specially in teacher formation courses. This study, by providing data on the evaluation of the PIBID from the perspective of graduates, allowed a mapping of the program, contributing with reflection on the initial formation of teachers in UFPel.

Keywords: PIBID-program evaluation. Teacher training. Teacher identity. Federal University of Pelotas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das escolas parceiras do PIBID 2013

124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses e Dissertações CAPES e IBICT sobre o PIBID	53
Gráfico 2 – Artigos DOAJ sobre o PIBID	54
Gráfico 3 – Artigos SCIELO sobre o PIBID	54
Gráfico 4 – Gênero dos alunos egressos	106
Gráfico 5 – Autodeclaração de raça dos alunos egressos	107
Gráfico 6 – Esfera do ensino fundamental onde alunos egressos estudaram	110
Gráfico 7 – Esfera do ensino médio onde alunos egressos estudaram	110
Gráfico 8 - Primeiro ingresso dos alunos egressos na UFPel	112
Gráfico 9 – Alunos egressos formados no curso de primeiro ingresso na UFPel	113
Gráfico 10 – Opção dos alunos egressos para o curso de licenciatura	114
Gráfico 11 – Licenciatura não concluída pelos alunos egressos	115
Gráfico 12 – Pós-graduação concluída pelos alunos egressos	116
Gráfico 13 – Alunos egressos como discentes de Pós-graduação	117
Gráfico 14 – Atuação dos alunos egressos no ensino básico	118
Gráfico 15 – Área de atuação dos alunos egressos no PIBID	120
Gráfico 16 – Período de ingresso dos alunos egressos no Programa	121
Gráfico 17 – Nº de alunos bolsistas, supervisores e coordenadores dos primeiros editais do PIBID I, II e III	123
Gráfico 18 – PIBID avaliado como programa de formação	130
Gráfico 19 – Avaliação dos conhecimentos adquiridos	131
Gráfico 20 – Subprojeto de área desenvolvido na íntegra	132
Gráfico 21 – Avaliação do subprojeto de atuação	133
Gráfico 22 – Participação em eventos e publicações	134
Gráfico 23 – Avaliação do Coordenador de área	137
Gráfico 24 - Avaliação do Professor Supervisor	139
Gráfico 25 – Autonomia e Condições de trabalho	143

Gráfico 26 – Binômio Teoria-Prática	145
Gráfico 27 – Binômio Universidade-Escola	147
Gráfico 28 – Incentivo à carreira docente	149
Gráfico 29 – Satisfação profissional dos alunos egressos	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas vigentes para a formação de professores	40
Quadro 2 – Documentos legais do PIBID	49
Quadro 3 – Organograma do funcionamento do PIBID	50
Quadro 4 – Objetivos do PIBID	52
Quadro 5 – Classificação dos conhecimentos e saberes docentes	87
Quadro 6 – Critérios e Alternativas de Avaliação	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos egressos	105
Tabela 2 – Origem dos egressos	109
Tabela 3 – Ano de ingresso no PIBID	112
Tabela 4 – Bolsas PIBID Ciências e Matemática	125
Tabela 5 – Bolsas PIBID Humanidades	125
Tabela 6 – Bolsas PIBID GeoArtes e Ciências e Matemática	126
Tabela 7 – Bolsas PIBID Continuidade	126
Tabela 8 – Bolsas PIBID 2013	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAD	Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGV	Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DOAJ	Directory of Open Access Journals
DOU	Diário Oficial da União
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MP	Medida Provisória
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Planos de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAMPO	Programa de apoio à Formação Superior de Licenciaturas do Campo
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROLIND	Programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para todos
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Sistema de Educação Continuada à Distância
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 POLÍTICAS PÚBLICAS	23
2.1 BREVES CONCEITOS SOBRE POLÍTICA PÚBLICA.....	23
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE	26
2.2.1 Plano Nacional de Educação (PNE)	31
2.2.2 Movimento Todos Pela Educação (TPE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	33
2.2.3 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)	36
3. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	41
3.1 FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID (2007 A 2009).....	41
3.2 CONSOLIDAÇÃO DO PIBID (2010 A 2014)	44
3.3 CRISE NO PROGRAMA A PARTIR DE 2015	45
3.4 DOCUMENTOS LEGAIS DO PIBID	47
3.5 DINÂMICA DO PIBID	49
3.6 ESTADO DA ARTE DO PIBID	53
3.6.1 PIBID visto como Política Pública	55
3.6.2 O PIBID e a Formação Inicial de Professores	56
3.6.2.1 <i>Os Saberes Docentes e o Professor Reflexivo</i>	56
3.6.2.2 <i>Construção, valorização da profissão docente e identidade</i>	59
3.6.2.3 <i>O PIBID e Estágio Supervisionado</i>	61
3.6.2.4 <i>Contribuições e impactos do PIBID na formação docente</i>	62
3.6.2.5 <i>Relação Universidade e Escola</i>	66
3.6.3 O PIBID e Formação continuada	67
3.6.3.1 <i>Formação continuada e desenvolvimento profissional</i>	67
3.6.3.2 <i>Importância do papel do Professor Supervisor</i>	68
3.6.3.3 <i>O Professor Coordenador de Área do PIBID</i>	68
3.6.4 Práticas desenvolvidas e os processos ensino-aprendizagem	69
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	74
4.1 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	74
4.2 SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	79

4.2.1 Professor Reflexivo	79
4.2.2 Conhecimento, saberes e competências docentes	84
5. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	88
5.1 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	91
5.2 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	92
5.3 EGRESSOS NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	93
6. METODOLOGIA	94
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	94
6.1.1 Quanto à natureza	94
6.1.2 Quanto aos objetivos	94
6.1.3 Quanto à abordagem	95
6.1.4 Quanto ao delineamento da pesquisa	95
6.2 POPULAÇÃO DA PESQUISA	96
6.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	99
6.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	100
6.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	101
7. ÉTICA NA PESQUISA	103
7.1. OUTROS ASPECTOS ÉTICOS	103
7.2. RISCOS E BENEFÍCIOS.....	104
8. PERFIL DOS ALUNOS EGRESSOS	105
8.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS EGRESSOS.....	105
8.2 FORMAÇÃO.....	109
8.2.1 Formação anterior ao ingresso na UFPel	109
8.2.2 Formação em nível superior	111
8.2.3 Formação na Pós-Graduação	116
8.3 ATUAÇÃO	118
9. O INGRESSO NO PIBID DA UFPEL	120
9.1 DADOS TÉCNICOS DO PIBID	120
9.1.1 Área de atuação	120
9.1.2 Período de ingresso dos alunos egressos no Programa	120
9.1.3 Projeto Institucional	121
9.1.4 Conhecimento dos subprojetos de área	124
9.1.5 Entrada e saída do Programa	128
10. AVALIAÇÃO DO PIBID PELO OLHAR DO EGRESSO	129
10.1 O PIBID COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO.....	129

10.1.1 Como formação docente	129
10.1.2 Conhecimentos adquiridos durante a participação no Programa	130
10.1.3 Subprojetos de área	131
10.1.4 Participação em eventos e publicações	134
10.2 INSERÇÃO NA ESCOLA	136
10.2.1 Avaliação dos Coordenadores de área	136
10.2.2 Avaliação dos Professores Supervisores	138
10.2.3 Avaliação dos alunos bolsistas	140
10.2.4 Autonomia e condições de trabalho	143
10.2.5 Binômio Teoria-Prática	144
10.2.6 Binômio Universidade-Escola	146
10.3 IDENTIDADE DOCENTE	148
10.3.1 Profissão docente	149
10.3.2 Satisfação profissional	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO À COORDENADORA INSTITUCIONAL DO PIBID UFPEL	187
APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID UFPEL	188
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS EGRESSOS DO PIBID UFPEL	189
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	198
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PIBID/UFPEl	200

APRESENTAÇÃO

Para uma melhor compreensão sobre minha motivação e interesse em desenvolver este estudo apresento um pouco da minha trajetória de vida e profissional.

Uma das perguntas que mais respondi durante minha participação no Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas foi sobre a minha formação. Pois bem, minha formação é em música. Em música? Sim, em música. O olhar era sempre de espanto. E logo vinha a frase: Que legal!! Mas muitos perguntavam: o que uma pessoa com formação em música estava fazendo em um Programa de Pós-Graduação que concentrava alunos das áreas de Serviço Social, Direito, Administração ou Pedagogia? Até porque música, na opinião de muitos, é apenas cantar e tocar. Para muitos também é um dom. E ainda havia a pergunta clássica que era: Qual instrumento tu tocas? Então, a seguir falo um pouco da música na minha vida e o que me levou a pesquisar sobre um Programa de Educação, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Desde pequena, a música fez parte da minha vida. Aliás, antes de mim, a música estava presente nos dois lados da família. Minha mãe tocava piano e acordeón desde muito cedo. Também foi professora de música na UFPel. Minha avó materna tocava gaita de boca e seu pai, era violinista. A música era presente na família da minha avó materna que era de origem alemã. Todos da família dançavam, cantavam ou tocavam algum instrumento. Minha avó paterna também tocava piano, pintava e desenhava. Dificilmente iria me distanciar da arte com tanto estímulo em minha volta.

Comecei meus estudos muito cedo, aos cinco anos, no Conservatório de Música de Pelotas – RS, na musicalização infantil. Com essa mesma idade pegava o violão do meu irmão escondido quando ele ia para o colégio. Eu aprendi a tocar só olhando, “de ouvido”. Depois da musicalização, concluí meus estudos em teoria musical e harmonia, passando por diversos instrumentos como piano, viola, violão, saxofone, bateria e, canto. Depois veio a Universidade e a primeira graduação foi em educação artística com habilitação em música. Depois, concluí a graduação em canto. Mas minha preferência, sempre foi a licenciatura. Posteriormente, vieram as especializações: educação e arte-educação. E o mestrado, em Música, com ênfase em educação musical.

Ingressei como professora na Universidade Federal de Pelotas em 1991. Em pouco tempo, estava trabalhando na Reitoria da Universidade como Diretora do Departamento de Arte e Cultura da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e por lá permaneci por dez anos. Foi ali que aprendi a compreender e, por que não dizer, a me interessar e gostar das políticas públicas. Envolvida com a extensão universitária, as políticas públicas e sociais rondavam meu dia a dia fazendo com que meu trabalho docente se entrelaçasse diariamente com a política de educação.

Assim, ao retornar exclusivamente para minha unidade universitária docente, em 2007, continuei meu apreço pelas políticas públicas me envolvendo e buscando integrar as comissões voltadas aos programas, especificamente, para a formação inicial de professores.

Assim, estive a frente dos editais do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e do PIBID, investindo e acreditando nos Programas voltados para o fortalecimento das licenciaturas, bem como, para a valorização do profissional. Os dois Programas foram extremamente importantes para a formação dos alunos. Foram anos profícuos, tanto para eles quanto para mim, que pude estar junto dos bolsistas na defesa do ensino público de qualidade.

Nesse sentido, busquei um Programa de Pós-Graduação onde pudesse desenvolver uma pesquisa sobre o PIBID, que considero tão importante na formação inicial dos alunos e o que mais me identifiquei dentre os que havia me envolvido. E assim, compartilhar um pouco dessa experiência e dos resultados.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi baseado, principalmente, por toda minha trajetória e pela prática docente que desenvolvo no ensino superior, no Curso de Música - modalidade licenciatura.

Os cursos de licenciatura devem preparar seus egressos para atuarem como professores em escolas de educação básica, conforme regulamentado pela Resolução CNE/CP Nº 2/2015, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. E é com esse público que trabalho desde meu ingresso na Universidade.

Por longo período, orientei alunos em práticas pedagógicas durante estágios curriculares nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas de educação básica do município de Pelotas - RS, estágios esses obrigatórios para obtenção do título de professores. Além de orientadora de estágios supervisionados, fui coordenadora de projetos de extensão universitária nas atividades voltadas para formação de professores em escolas de educação básica, secretarias de educação dos municípios e, na própria UFPel.

Por esse tipo de prática e por estar sempre envolvida com alunos dentro das salas de aula das escolas de educação básica, fazendo supervisão de estágio ou nas atividades de extensão, interessei-me em participar da seleção para um novo Programa onde havia espaço, inclusive, para professores do curso de licenciatura em música da UFPel.

Foi no edital de 2011 que me inscrevi para atuar como Professor Coordenador de Área, no meu caso, área de música. De acordo com o Ofício Circular nº 10/2011-CGC/DEB/CAPES de 07 de junho, a Coordenação Institucional do PIBID da UFPel, abriu processo para seleção de bolsistas (alunos matriculados nos cursos de licenciaturas presenciais de Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Geografia, Artes Visuais, Música e Dança).

O PIBID não era uma inovação na UFPel mas, uma novidade para mim e para os cursos que não participaram das seleções das duas primeiras etapas. O primeiro grupo a ingressar foi o das ciências e matemática, uma exigência da CAPES ao lançar o primeiro edital. O segundo grupo, em 2009, agregou cursos como Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras, Pedagogia e Teatro. O terceiro incluiu as áreas de arte,

como artes visuais, dança e música, além da geografia. Por fim, em 2012, foi incluída a educação física e, assim, todos os cursos de licenciatura da UFPel foram integrados ao Programa.

Cada professor coordenador de área foi responsável por elaborar o subprojeto que, depois, seria aprovado pela CAPES. Encaminhados e aceitos os subprojetos, foram realizadas reuniões para organizar os encontros semanais na Universidade e nas Escolas, a fim de elaborar, discutir e desenvolver as atividades propostas.

As escolas de educação básica onde atuaríamos foram selecionadas juntamente com a Coordenação Institucional do PIBID/UFPel. Além da seleção de professores coordenadores de área, houve seleção para professores supervisores das escolas de educação básica, aqueles que fariam ponte entre Universidade e Escola e, dos alunos dos cursos de licenciatura, que iriam atuar nas escolas.

O PIBID/UFPel iniciou em 2007 com 72 alunos, 8 professores supervisores e 4 professores coordenadores de área. Em 2013 teve o maior número de bolsistas chegando a 613 nas 3 categorias. O PIBID/UFPel operava, até o início de 2018 em dezessete escolas municipais e estaduais, em diversos bairros no município de Pelotas/RS. O Programa contava com 360 alunos, 60 professores supervisores e 24 professores coordenadores, num total de 444 bolsistas. O Programa distribuiu, ao todo, 875 bolsas aos alunos, 174 bolsas aos professores supervisores e 56 bolsas aos professores coordenadores de área, de acordo com as vagas ofertadas, segundo informações obtidas na página do PIBID/UFPel¹.

Com esses dados, questioneei: como os egressos do PIBID/UFPel avaliam o programa? Até que ponto o PIBID atinge seus objetivos no que diz respeito à formação docente para educação básica? Isso, considerando que um dos objetivos do PIBID é incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, o que me levou também a indagar quantos alunos formados nos cursos de licenciatura estariam atuando na educação básica e, se o PIBID influenciou a identidade docente.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar o PIBID como programa de formação docente, na visão de egressos da UFPel. Como objetivos específicos, analisar como os egressos avaliam a formação recebida pelo PIBID; averiguar a inserção na escola durante a participação no Programa e; investigar a identidade docente.

¹ <https://wp.ufpel.edu.br/pibid/>

Como sustentação teórica deste trabalho, trago a legislação brasileira de educação, juntamente com autores que abordam formação de professores, como Akkari (2011); Dourado (2010,2015); Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2016) e Saviani (2007) além de autores que versam sobre políticas públicas, como Di Giovanni (2001); Frey (2000) e Souza (2006).

O primeiro capítulo desta tese aborda as políticas públicas. Primeiramente, faço uma síntese dos conceitos sobre políticas públicas e sobre as políticas públicas para a formação docente, abrangendo o Plano Nacional de Educação (PNE); o Movimento Todos pela Educação (TPE); e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

O segundo capítulo trata do PIBID como Programa de formação de professores, desde sua formulação e implementação, passando pelo período de consolidação, crise e encerramento do programa. Além desses pontos, os documentos que alicerçaram o Programa, como portarias e editais, a dinâmica e objetivos, finalizando com o Estado da Arte, formado por dissertações e teses, bem como artigos publicados em revistas sobre o tema.

O terceiro capítulo aborda a formação de professores no Brasil, com uma breve retrospectiva e sobre a formação docente. Foi tratado sobre o professor reflexivo e sobre o conhecimento, saberes e competências com autores como Shulmann (1987); Nóvoa (1995); Saviani (1996); Gauthier (1998); Pimenta (1999, 2002); Tardif (2002).

A avaliação de políticas públicas foi tratada no capítulo quatro, abrangendo a análise de políticas públicas educacionais, avaliação e monitoramento além de abordar os egressos na avaliação de políticas. Já a metodologia foi abordada no capítulo cinco, dividida em: caracterização da pesquisa, com um *survey* transversal; a população estudada constituída de 103 egressos; o instrumento de coleta de dados, com questionário auto administrado enviado via internet aos participantes; os procedimentos de coleta de dados e bem como procedimentos de análise de dados. No capítulo seis, descrevi sobre a ética na pesquisa, sobre aspectos éticos, riscos e benefícios.

Os resultados estão apresentados nos capítulos sete, oito e nove. O perfil dos egressos e suas informações sociodemográficas, formação e atuação encontram-se no capítulo sete. No capítulo oito, estão os dados analisados sobre a participação no

PIBID e, no capítulo nove, a avaliação do PIBID pelo olhar do egresso, mais especificamente pela formação, inserção na escola e identidade docente.

Por fim, as considerações finais, acerca da análise sobre o PIBID na visão dos egressos do Programa na UFPel.

Esta tese se justifica, levando em conta que o PIBID é um programa vinculado à política de educação brasileira, que tem como foco a valorização docente desde a formação inicial, preparando o futuro professor para os desafios profissionais. Projetos de avaliação de programas educacionais como o PIBID são importantes para contribuir com a política pública, inclusive, para possíveis modificações que possam ser feitas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas básicas de todo o país.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Grande parte da população está envolvida, direta ou indiretamente, com políticas públicas. Não há um consenso que defina políticas públicas, porém, pode-se dizer que pretende ser um conjunto de ações para a melhoria das condições sociais. A “população é sujeito das políticas públicas” (ALVES, 2006, p.15). Um dos grandes desafios para aquisição dos direitos sociais, políticos, educacionais, entre outros, tem se configurado, principalmente, pela garantia da implementação de políticas públicas. Este capítulo vai tratar das políticas públicas e políticas públicas para formação docente.

2.1 BREVES CONCEITOS SOBRE POLÍTICA PÚBLICA

Tradicionalmente, políticas públicas são entendidas como um conjunto de decisões e ações propostas pelo Estado em conjunto com diversos setores da sociedade civil voltadas para as mais diversas áreas, como educação, saúde, previdência, assistência, entre outras. A política pública, entendida como área de conhecimento e fazendo parte da academia e suas relações de estudos sobre as ações dos governos, nasce nos Estados Unidos no início dos anos 50 (FREY, 2000; SOUZA, 2006).

Souza (2006) apresenta os fundadores das políticas públicas. Segundo a autora, a expressão *policy analysis*, foi trazida por Laswell. Já Simon, contribuiu com o conceito *policy makers*. Lindblom contribuiu na adição de outros aspectos das políticas públicas, entre elas, relações de poder e, Easton, na definição de política pública como sistema.

Di Giovanni (2009, p. 8), aponta que os objetivos dos estudos de políticas públicas, nos Estados Unidos, eram “de fornecer subsídios para ação dos governos”.

Quanto à definição do termo ‘Políticas Públicas’, Souza (2006) defende que não há uma única definição e nem uma definição correta.

A mesma autora compreende política pública

[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, 2006, p. 25).

Já Di Giovanni (2009) indica que o termo está relacionado com a ideia de poder. Para esse autor, política pública é uma “forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia” (DI GIOVANNI, 2009, p.4-5).

Frey (2000, p. 216) indica que os conceitos de *policy analysis*, *policy*, *politics*, *polity*, *policy network*, *policy arena* e *policy cycle* são importantes para poder compreender as políticas públicas.

Para o autor, *Polity*, refere-se à denominação das instituições políticas, ou seja, “à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo” (FREY, 2000, p. 216). *Politics* refere-se aos processos políticos “frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição” (FREY, 2000, p. 216). Por fim, *Policy* refere-se ao conteúdo da política, ou seja, “à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas” (FREY, 2000, p. 217). Porém, o autor ainda menciona que “não se deve deixar de reparar que na realidade política essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente” (FREY, 2000, p.217).

Para Di Giovanni (2009), há distinção clara entre os termos *Politics* e *Policy*. Para ele,

[...] *politics*, quando se referem à política, no sentido relativo aos fenômenos do poder (representação política, partidos, eleições, conflitos relativos ao poder, entre outros), e *policy* (ou *policies*), para referirem-se adoção de formas de ação, linhas de atuação, que dizem muito mais a condutas eletivas para solução de problemas, que beiram muito mais o campo da administração do que do campo que nós – latinos – entendemos por “político” (DI GIOVANNI, 2009, p. 8).

Segundo o pensamento de Frey (2000), existem mais três conceitos importantes para as Políticas Públicas: *Policy Networks*, *Policy Arena* e *Policy Cycles*.

Policy Networks mescla duas categorias de pesquisa, sendo *networks* o estudo sociológico das redes e, *policy*, o estudo sobre formulação política. Segundo Marques (2000), *Policy Networks* abarca entidades públicas, privadas, indivíduos e grupos que contém características institucionais, suas posições e seus recursos.

Para Frey (2000), *policy networks* são muito importantes para as análises de políticas públicas,

[...] sobretudo enquanto fatores dos processos de conflito e de coalizão na vida político-administrativa. Foi observado, no caso da realidade política das democracias mais consolidadas, que os membros de tais *policy networks* costumam rivalizar-se, mas acabam criando laços internos de solidariedade, o que lhes possibilita se defender e agir contra os outros *policy networks* consideradas concorrentes (FREY, 2000, p. 222).

Policy Arena, refere-se às negociações nos processos de formulação ou implementação de políticas públicas. Para Frey (2000), *Policy Arena* refere-se “aos processos de conflito e de consenso” nas mais diversas esferas políticas, reconhecidas de acordo “com seu caráter distributivo, redistributivo, regulatório ou constitutivo” (FREY, 2000, p.223).

Para Souza (2006, p. 32), esse modelo está voltado para os “chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas”. É quando ocorre algum problema e algo precisa ser feito. É o momento que “os *policy makers* do governo passam a prestar atenção em algumas questões e a ignorar outras” (SOUZA, 2006).

Por fim, Ciclo de Políticas, ou *Policy Cycle*, que possui fases, onde as políticas públicas trilham antes de chegarem fisicamente à sociedade. Para Frey (2000) e Souza (2006), cinco fases compõem o Ciclo de Políticas. Para Souza (2006) “definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 29).

Frey (2000) aborda mais especificamente as cinco fases da seguinte maneira: a primeira fase aborda identificação e definição do problema, onde uma demanda específica inicia o ciclo. A segunda fase, determinação da agenda, onde será definido o tema da agenda política. A terceira fase de elaboração de programas e definição, onde se decide quais ações são adequadas para a resolução de problemas. A quarta fase, implementação de políticas, é a concretização da política, após ter passado pelas três primeiras fases. Por fim, a quinta e última fase, avaliação de políticas adotadas, onde se faz a reflexão sobre o resultado das ações e aprimorar possíveis falhas na formulação ou execução da política.

O estudo das políticas públicas no Brasil iniciou no final da década de 70 seguindo pelos anos 80, por meio das publicações sobre a história das “polícies”, como objeto de análise (HOCHMAN; ARRETCHE; MARQUES, 2007).

Souza (2007), afirma que:

[...] uma teoria geral da política pública implica a busca por sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. Políticas públicas repercutem na economia e na sociedade, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as interrelações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2007, p. 54).

Souza (2006), sintetiza políticas públicas nas suas mais diversas definições e modelos. Para ela, política pública envolve atores e níveis de decisão, não apenas atores formais, mas, informais também. Chama atenção da abrangência das políticas e que esta não se limita a leis e regras. Toda política pública tem uma ação intencional e possui objetivos a serem alcançados. Que impactos são de longo prazo envolvendo processos de implementação, execução e avaliação.

Para além das políticas públicas, estão as políticas sociais. Embora possuam algumas relações em seus estudos, e por comporem campos multidisciplinares (SOUZA, 2007), existem claras diferenças entre elas. Os estudos das políticas públicas “buscam explicar a natureza da política analisada e seus processos” (SOUZA, 2007, p. 55), enquanto que os estudos das políticas sociais se concentram “nas consequências da política, ou seja, o que a política faz ou fez (SOUZA, 2007, p. 56).

Para Piana (2009, p. 21), “as políticas sociais no Brasil estão relacionadas diretamente às condições vivenciadas pelo País em níveis econômico, político e social” e, portanto, há distinções entre políticas públicas e políticas sociais.

A educação é vista como uma política social das mais relevantes e será abordada no próximo tópico.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas públicas para a educação no Brasil são executadas a partir de alguns aportes, como leis e programas educacionais, bem como planejamento e financiamento.

Para Akkari (2011)

Política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais: a) estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter; b) Incentivo de inovações educacionais pertinentes; c) garantia da gestão administrativa e financeira do sistema (AKKARI, 2011, p.12).

Para uma melhor compreensão das políticas educacionais, é necessário situar a trajetória histórica e a concepção política e civil de Estado. As políticas educacionais brasileiras foram sempre marcadas pelo contexto sociopolítico e cultural, bem como pela regulação da educação como direito social.

Para Dourado (2010),

[...] a educação é entendida como um direito social fundamental e que sua efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos e, portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias. Isso significa dizer que a educação é um ato político que expressa diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem tais disputas (DOURADO, 2010, p. 680).

Na primeira metade do século XX houve grande número de mudanças nas políticas educacionais. A década de 30, trouxe vários decretos que iniciaram nova reforma educacional da época. Alguns destaques no setor educacional foram: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública², a Reforma dos Ensinos Secundário e do Ensino Superior e a Constituição Federal de 1934, realizados por meio dos seguintes documentos: Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931³; Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931⁴; Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931⁵; Decreto

² Decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública

³ Cria o Conselho Nacional de Educação

⁴ Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

⁵ Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro

19.890, de 18 de abril de 1931⁶; Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931⁷; Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931⁸; Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932⁹.

A Constituição de 1934 foi substituída pela Constituição de 1937, com o Estado Novo. Novos Decretos das políticas educacionais surgiram na década de 40 como: Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942¹⁰, Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942¹¹; Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942¹²; Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943¹³; Decreto-lei 8.529 de 2 de dezembro de 1946¹⁴; Decreto-lei 8.530 de 2 de dezembro de 1946¹⁵; Decreto-lei 8.621 de 10 de janeiro de 1946¹⁶; Decreto-lei 8.622 de 10 de janeiro de 1946¹⁷; Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946¹⁸. Ocorreu, também, uma nova Constituição Federal datada de 18 de setembro de 1946.

A década de 1960 foi marcada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961, e por outros documentos relativos à educação, como: Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964¹⁹ Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968²⁰, e Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967²¹. O Brasil teve mais uma constituição na mesma década, promulgada em 24 de janeiro de 1967. A Lei nº 4.024/1961 logo foi substituída pela nova legislação, a Lei 5.692/71, e essa, substituída pela atual Lei 9.394/96. Mas é na Constituição de 1988 que a educação tem destaque.

De acordo com o Artigo 6^o²² da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social. Os direitos sociais são assegurados pela Constituição, na instituição de

⁶ Dispõe sobre a organização do ensino secundário

⁷ Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal

⁸ Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências

⁹ Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências

¹⁰ Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)

¹¹ Lei orgânica do ensino industrial.

¹² Lei orgânica do ensino secundário.

¹³ Lei Orgânica do Ensino Comercial.

¹⁴ Lei Orgânica do Ensino Primário.

¹⁵ Lei Orgânica do Ensino Normal.

¹⁶ Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências.

¹⁷ Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências.

¹⁸ Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

¹⁹ Institui o salário-educação

²⁰ Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

²¹ Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos - MOBRAF.

²² Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015). Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

um Estado Democrático, visando à construção da dignidade humana de forma livre, segura, buscando uma sociedade com igualdade e justiça com diminuição das desigualdades sociais.

Consta na Constituição que cabe à União competência legislativa no artigo 22, XXIV sobre diretrizes e bases da educação nacional²³ e, no artigo 24, IX, sobre educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação²⁴. A educação também aparece no artigo 23 da Constituição, onde União e demais esferas devem proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação²⁵.

Já no artigo 205 dedicado especificamente à educação, cultura e desporto, a Constituição prevê que a Educação é dever do Estado e da família. Porém, fica claro que o Estado é responsável por prover políticas públicas para o sistema de ensino²⁶.

Dando continuidade ao que se refere à educação, o artigo 214 da Constituição aborda o Plano Nacional de Educação²⁷, visando seis pontos como principais objetivos:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País e,
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Assim, após a promulgação da nova Constituição, a próxima década veio marcada por mudanças no rumo das políticas educacionais no país e na reforma da educação brasileira, influenciadas, principalmente, pelo Banco Mundial (BM), pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pela

²³ Art. 22 da Constituição Federal de 1988. Acesso:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

²⁴ Art. 24 da Constituição Federal de 1988. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015). Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

²⁵ Art. 23 da Constituição Federal de 1988. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015). Acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

²⁶ Art. 205 da Constituição Federal de 1988. Acesso:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

²⁷ Art. 214º da Constituição Federal de 1988. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, Organização Mundial do Comércio (OMC) (EVANGELISTA, 2005).

Essa internacionalização das políticas educacionais está relacionada com o cenário da globalização, onde organismos internacionais com fins monetários e comerciais regulam as políticas públicas em países em desenvolvimento, principalmente na área da educação. Segundo Libâneo (2016),

[...] internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

O BM tem influência diferente nos países em conformidade com o aporte econômico. Em entrevista de Evangelista (2005) com Fátima Antunes, o BM tem uma forte influência em nível de educação, porém, sua intervenção e políticas são muito diferentes nos países desenvolvidos em detrimento dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. A diferença é que a intervenção nos países centrais da Europa, por exemplo, é de cunho ideológico e, nos países periféricos, há uma imposição das políticas. Percebe-se que o BM determina os rumos do desenvolvimento econômico mundial com grande interesse de se manter no poder e não, simplesmente, preocupado com a situação das sociedades.

As políticas educacionais brasileiras também sofreram influência significativa do BM a partir dos anos 90. Para Mota Jr. e Maués (2014), o BM promoveu

[...] o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal, o que significou, [...] a radicalização da liberalização da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento (MOTA Jr.; MAUÉS, 2014, p. 1142).

Nessa linha de pensamento, Oliveira (2009) se posiciona sobre regulação social e educativa nas políticas educacionais, por influência da globalização, onde

novas formas de gestão e financiamento “constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares” (OLIVEIRA, 2009, p. 47). Para a mesma autora, essas medidas passam para a sociedade a incumbência pela gestão de serviços, desobrigando o Estado dessa função.

A conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990, teve por objetivo instaurar o engajamento na reorganização e redefinição das políticas da educação nos âmbitos nacional e internacional (https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). No Brasil, o compromisso firmado pela Declaração de Jomtien resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003).

É nesse contexto que se faz necessário compreender a construção do PNE e o PDE, que serão abordados a seguir.

2.2.1 Plano Nacional de Educação (PNE)

O PNE não é uma novidade da atual LDB. Anterior à promulgação da nova LDB 9394/96, o Artigo 7^a §1^o da Lei 9131/95, ou seja, em nova redação da LDB 4024/61, o Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e Câmara Superior, tinha por atribuição “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação”²⁸.

Além da criação do Conselho em 1995, houve instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) regulamentado pela Lei n. 9.424/1996, sendo substituído pelo FUNDEB, MP nº 339, 2006 e LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Posteriormente, no ano seguinte - 1996, o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição de 88 também é mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 em seu artigo 9^o, tendo a União incumbência de elaborar o Plano “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”²⁹. Além disso, em seu artigo 10, III, a LDB enfatiza que os Estados têm responsabilidade de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em

²⁸ Art. 7^o da LDB 4024/61. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm

²⁹ Art. 9^o da LDB 9394/96. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as de seus municípios”³⁰.

Estava previsto ainda na LDB que, a partir da publicação da Lei, datada em dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação deveria ser encaminhado ao Congresso Nacional para ser aprovado com as diretrizes e metas para os próximos dez anos. No entanto, o Plano Nacional de Educação veio ser implementado somente em 2001, com o decênio 2001-2010, regulamentado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001³¹, que, segundo Dourado (2016, p. 18), o PNE tendo, portanto, força de lei –, não vai se constituir na referência-base do planejamento e das políticas educacionais.

A referida Lei inclui uma síntese dos objetivos propostos pelo Plano:

- a) A elevação global do nível de escolaridade da população;
- b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- d) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A aprovação desse PNE foi resultante da disputa entre dois contextos, o da sociedade e o do Governo Federal, com propostas distintas, principalmente, no que tangia a parte de financiamento e gestão. A proposta do governo foi escolhida, de acordo com a lógica da gestão de governo da época. De acordo com Dourado (2010), o PNE 2001-2010 não teve seus processos priorizados. O autor afirma que

[...] o PNE foi secundarizado nos processos de gestão e decisão no âmbito do Executivo federal e não se corporificou em efetivos planos decenais de educação, nos âmbitos municipais e estaduais, como previsto na legislação. O cumprimento das metas e, sobretudo, as possíveis melhorias na qualidade da educação nacional efetivaram-se como resultantes de ações e políticas governamentais stricto sensu,

³⁰ Art. 10º, III da LDB 9394/96. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

³¹ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

sem ter o Plano como o epicentro do processo político (DOURADO, 2010, p. 686).

Mesmo com metas propostas de amplo alcance para a melhoria da educação, o PNE apresentou-se como um plano formal no governo FHC. Já no governo Lula, houve mudanças na concepção e gestão das políticas.

Após o PNE do decênio 2001-2010, um novo PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014³², iniciando novas diretrizes para as políticas educacionais do Brasil. Para o novo decênio 2014/2024, o PNE traz 20 metas e suas estratégias que abordam a “discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação” DOURADO, 2015, p.301).

Para Dourado (2015),

As metas, especialmente as metas 12,15,16,17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão (DOURADO, 2015, p. 301).

Todas as metas dependem da meta 20 que trata do financiamento da educação. Sobre as questões de financiamento, os recursos para o ensino vêm diminuindo desde o ano de 2012 com forte queda de investimentos entre 2016 e 2017, o que vem acarretando a precarização da educação como um todo.

A seguir, no próximo tópico, veremos o surgimento do Movimento Todos Pela Educação (TPE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

2.2.2 Movimento Todos Pela Educação (TPE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

As discussões em torno de melhorias na educação na década de 90 em países europeus e da América Latina, chegou ao Brasil na forma de um movimento denominado Todos pela Educação.

³² LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

De acordo com Martins (2009), o TPE foi legitimado politicamente e fortalecido pelo meio empresarial no Congresso “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina” visando

a importância de um organismo com capacidade para defender interesses da classe na sociedade civil e intervir na definição de políticas educacionais na aparelhagem de Estado. Os empresários brasileiros saíram do evento com metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da Educação Básica brasileira (MARTINS, 2009, p.23).

O TPE foi criado no Brasil em parceria com organismos nacionais e internacionais na forma de mantenedores, entre eles Dpaschoal, Fundação Bradesco, Itaú Social, Itaú BBA, Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Suzano papel e celulose, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gol e Instituto Votorantim e demais apoiadores³³, como a Fundação Roberto Marinho, Instituto Airton Senna, entre outros.

Para Voss (2011),

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, o TPE constitui-se, de fato, como uma rede política que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum. Discurso esse que considera garantido o acesso à Educação Básica pela expansão do ingresso de crianças e jovens na escola, restando avaliar e alcançar a “qualidade na educação”, a qual será indicada pelo movimento para que diversos segmentos sociais possam “saber o que é uma educação de qualidade e cobrar sua oferta” (VOSS, 2011, p. 52).

Verificada a baixa qualidade do ensino, na visão do empresariado, o TPE foi criado no intuito de melhorar a situação educacional do país, mediante aliança entre sociedade civil e sociedade política. Dessa forma, a publicização da educação em sistema de parcerias público/privadas gerou um projeto a partir da hegemonia em torno de novas organizações com responsabilidade e investimento social na definição de políticas públicas educacionais brasileiras.

O TPE é formado por cinco metas a serem cumpridas até o ano de 2022 a saber: Meta 1- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2- Toda criança

³³ Ver em <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/>

plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3- Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4- Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; e, Meta 5- Investimento em Educação ampliado e bem gerido - Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação.

O Ministério da Educação (MEC) assume a proposta do TPE e cria Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, chamando de PDE. O PDE³⁴ surgiu em 2007, por meio do Decreto de Lei 6094/2007, com cinco principais eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade. Para Saviani (2007), o PDE é definido

[...] como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais (SAVIANI, 2007, p.1239).

O PDE foi integrado por 28 diretrizes para melhoria do ensino brasileiro e proposto em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação.

Vale lembrar que o PDE surgiu em proposta de um novo Governo Federal, com ideias e concepções diferentes do período de instalação do PNE 2001-2010. Para Dourado (2010), o PDE estava posto como um conjunto de programas com a intenção de atender as prioridades da política do governo, e não tinha o propósito de atender as metas do PNE.

Embora para Saviani (2007) e Dourado (2010) o PDE não passasse de um mero conjunto de ações e programas, o documento oficial afirma que a proposta do Plano

[...] pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007, p. 7).

Lançado em meio ao PNE 2001-2010, percebe-se que o PDE foi proposto sem levar em conta o que estava disposto nas metas no PNE. No entanto, o PDE parece estar em sintonia com o TPE.

³⁴ Decreto Lei 6094/2007. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores. Por indicação do PDE “a CAPES passa a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação” (BRASIL, 2007, p. 17). Assim, a partir de 2007, houve uma mudança significativa na formação de professores da educação básica, como veremos a seguir no próximo tópico.

2.2.3 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)

Foi atribuída à CAPES, a partir da Lei nº 11.502/2007, a incumbência pela formação de professores da educação básica, desde aqueles que se encontram em exercício, bem como aqueles que irão ingressar no mercado de trabalho nas escolas. A Política Nacional de Formação de Professores tem, como prioridade, a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, que são os cursos responsáveis pela formação de docentes.

Um dos principais objetivos do PDE é a formação de professores e a valorização docente. Nesse contexto, a CAPES teve suas competências e estrutura organizacional modificadas para atender na concessão de bolsas de estudo e pesquisa aos programas de formação inicial e continuada para a educação básica, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB.

A DEB foi criada e constituída formalmente pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. A ela foram atribuídas as seguintes funções:

- a. fomentar a articulação e em regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores;
- b. subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica;
- c. apoiar a formação docente do magistério da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de conteúdos curriculares e de material didático, e;
- d. apoiar a formação docente mediante programas de estímulo para ingresso na carreira do magistério da educação básica (BRASIL, 2007).

Portanto, o cerne do trabalho da DEB é o fomento à formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Além desse atributo, o estímulo à valorização do trabalho docente no sentido de preservar os profissionais em serviço, bem como motivar outros novos. O conjunto de ações e políticas envolvem

[...] plano de carreira, salário digno, formação inicial de qualidade, formação continuada articulada ao exercício profissional e à progressão funcional, boas condições físicas e tecnológicas na escola, clima organizacional que motive para a aprendizagem e para a vivência de valores e, ainda, reconhecimento social (BRASIL, 2014, p. 9).

A DEB vai articular-se com a Meta 15 do PNE³⁵ visando estabelecer “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, bem como com a Meta 16 do PNE³⁶ que determina “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

A DEB se propôs a fortalecer seus principais programas de formação inicial e continuada visando contribuição da valorização dos professores da educação básica e das instituições formadoras. Os eixos dessa política são:

- (a) A busca da excelência e da equidade na formação de professores;
- (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e;
- (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido (BRASIL, 2013, p. 5).

Além dos eixos, a DEB possui os princípios estruturantes, formados pela “conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2013, p.5).

³⁵ Meta 15 do PNE Acesso em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>

³⁶ Meta 16 do PNE Acesso em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>

Atualmente, a DEB possui duas linhas de ação³⁷:

a. na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do PARFOR.

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

A DEB possui em sua base educacional³⁸ um conjunto de programas que visam “formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento”.

No momento atual, a DEB conta com oito programas buscando aperfeiçoamento da formação docente.

PIBID³⁹ - O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência 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.

PRODOCÊNCIA⁴⁰ - O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é 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;

OBEDUC⁴¹ - O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, tem 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, 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.

³⁷ Linhas de ação da DEB Acesso em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>

³⁸ Bases Educacionais da DEB Acesso em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>

³⁹ CAPES PIBID Acesso <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>

⁴⁰ CAPES Prodocência. Acesso <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>

⁴¹ CAPES OBEDUC Acesso <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>

PARFOR⁴² – O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica tem por objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

NOVOS TALENTOS⁴³ - O Programa Novos Talentos tem como objetivo apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, tais como cursos e oficinas, 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.

LIFE⁴⁴ - O Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores tem por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores. Os laboratórios constituem espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para: a) Inovação das práticas pedagógicas; b) Formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; c) Elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; d) Uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC's); e) Articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA⁴⁵ - O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

PROF LICENCIATURA⁴⁶ - O fomento do ProF Licenciatura consiste no apoio a realização das atividades dos projetos aprovados pelo Programa Institucional de

⁴² CAPES PARFOR Acesso <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

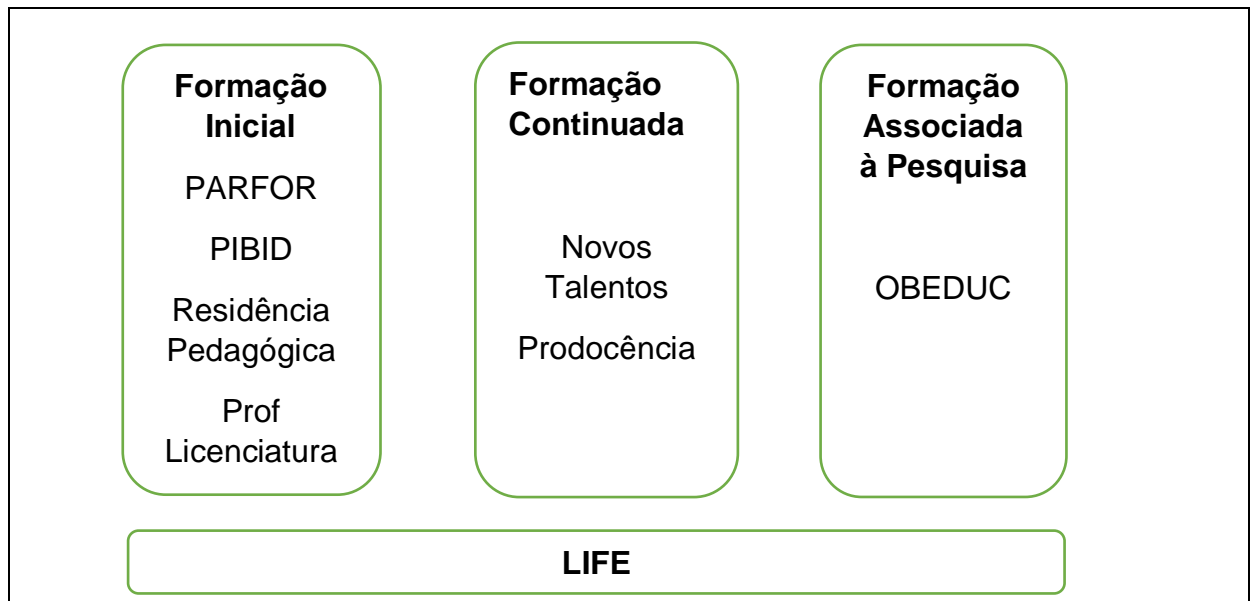
⁴³ CAPES Novos Talentos Acesso <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos>

⁴⁴ CAPES LIFE Acesso <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>

⁴⁵ CAPES Residência pedagógica Acesso <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

⁴⁶ CAPES PROF LICENCIATURA Acesso <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prof-licenciatura-programa-de-fomento-a-formacao-de-professores-da-educacao-basica>

Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e pelo Programa de Residência Pedagógica da Capes, por meio da concessão de recursos de custeio às instituições, a serem destinados às atividades estabelecidas no projeto institucional que envolvam os licenciandos participantes do projeto e o acompanhamento das suas atividades, nas escolas, pelos coordenadores, docentes orientadores, supervisores e preceptores.



Quadro 1 – Programas vigentes para a Formação de Professores (2018)
Fonte: DEB/CAPES

A DEB está comprometida com o desafio da melhoria da qualidade da educação, no sentido de avançar na valorização da formação de professores e das condições de trabalho e estruturação da carreira dos profissionais. Investimentos na formação inicial de professores geram novas perspectivas de educação, profissionais reflexivos e novos conhecimentos.

Dessa forma, o PIBID como programa de formação inicial da DEB/CAPES é apresentado no próximo capítulo.

3. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

3.1 FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID (2007 A 2009)

O PIBID é um Programa que concede bolsas aos estudantes de licenciatura, visando incentivo à formação de professores e valorização docente. Além destes bolsistas, o Programa também oferta bolsas para professores das Instituições de Ensino Superior (coordenadores institucionais, coordenadores adjuntos, coordenadores de área) e para professores supervisores atuantes da rede pública de ensino.

Os acadêmicos atuam nas escolas sob orientação de docentes visando contribuir para a integração do binômio teoria-prática bem como para o estreitamento da relação entre Universidade e educação básica, tudo isso em prol da qualidade da educação.

Para melhor compreensão sobre o PIBID, é necessário verificar os documentos formais que sustentaram a criação do Programa, desde sua formulação até sua implementação.

Documentos anteriores a criação do Programa alicerçaram a formação inicial e continuada de professores. O primeiro deles, anterior à criação do Programa, “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”, pela Lei nº 11.273/2006. Essas bolsas eram concedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com a nova redação dada pela Lei nº 11.947/2009 no mesmo documento, a CAPES é citada e também fica autorizada a conceder bolsas a partir de 2009, juntamente com o FNDE.

Em abril de 2007, o Decreto nº 6.094, de 24/04/2007 “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. Neste mesmo período, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007, passa a modificar as competências e estrutura organizacional da CAPES. Em seu Art. 2º “a Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”.

Somente em dezembro de 2007, a Portaria nº 38, de 12/12/2007 dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência, onde o primeiro edital é lançado, definindo as áreas de ciências (física, química e biologia) e matemática de forma prioritária, bem como as áreas de letras, artes e outras licenciaturas de forma complementar. Esse edital foi apresentado exclusivamente para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A portaria indica que as escolas participantes deveriam apresentar baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e nas escolas que apresentavam médias baixas no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). A saber, o IDEB⁴⁷ foi criado pelo INEP, em 2007, como um indicador nacional para monitoramento da qualidade da educação, sendo calculado a partir da taxa de rendimento escolar e médias de desempenho nos exames aplicados pelo próprio INEP.

Assim, a primeira seleção pública para o PIBID foi promovida pelo edital 01/2007. Foi um aviso de chamamento público lançado pelo MEC/CAPES/FNDE. Essa chamada, exclusiva para as IFES, fazia parte das ações complementares ao PDE. A comissão instituída pela portaria 83/2008 selecionou 43 propostas de projetos de Universidades e CEFET de todo país para esse edital, por meio de quatro chamadas publicadas no Diário Oficial da União, em diferentes datas em 2008 e 2009.

A prioridade do PIBID, na época desse edital, era atender as áreas de biologia, física, matemática e química pela carência de docentes nas escolas de ensino médio. Com resultados positivos, a partir de 2009, o programa passou atender toda a Educação Básica.

A Portaria nº 1.504, de 11/12/2008 alterou os artigos 6º e 7º da Portaria nº 38/2007, que instituiu o PIBID. As alterações indicavam que a CAPES era a

⁴⁷ IDEB -

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fy29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRIbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09aWRlYiZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWYyZ2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI=

responsável pela viabilização, pagamento e concessão das bolsas do PIBID em todas as suas modalidades. Dessa forma, o FNDE não participou mais desse processo.

Em 2009, o Decreto nº 6.755 “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando 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”. O PIBID está contemplado no 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”. Este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”.

Ainda em 2009, a Resolução nº 22, de 24 de abril “delega competência à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”.

O próximo documento, PORTARIA NORMATIVA CAPES Nº 122, de 16 de setembro de 2009, “Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES”. Esta portaria institui o PIBID, ampliando as áreas de conhecimento, bem como, a inserção das instituições estaduais de ensino superior, além das federais. Inclui, também, as licenciaturas do campo, indígenas e quilombolas.

A partir dessa portaria normativa, é lançado o segundo edital de nº 02/2009 CAPES/DEB, também como chamada pública, dirigido às instituições de nível superior federais e estaduais.

O último documento do ano de 2009, Portaria normativa nº 16, “Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”. O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência, passa a ser chamado de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, todas as licenciaturas poderiam participar do processo de seleção, sem definição de áreas prioritárias. Em seu Art. 10º, “revoga-se a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e, a Portaria nº 1.504, de 11 de dezembro de 2008”, já citadas anteriormente.

Portanto, apesar do PIBID ter sido lançado em 2007, o Programa iniciou efetivamente em 2009 e sua consolidação se deu entre os anos de 2010 a 2014.

3.2 CONSOLIDAÇÃO DO PIBID (2010 A 2014)

Depois do período de formação e implementação, o PIBID consolidou-se a partir de 2010 até 2014 quando se encerrou um ciclo. Em 2010, a Portaria nº 72 “Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da Capes”, onde é revogada a Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009.

A Portaria nº 97, de 6/05/2010 visa “Estabelecer os valores das bolsas concedidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, do Programa Observatório da Educação e Observatório da Educação Escolar Indígena”, onde os valores das bolsas são reajustados.

Um novo Edital nº 018/2010/CAPES com chamada pública para submissão de propostas é anunciado. Neste edital, houve a ampliação para instituições públicas, municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

O Decreto nº 7.219, de 24/06/2010 que “Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências”, é executado exclusivamente no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Mais um edital é lançado em 2010. O Edital Conjunto nº 02/2010 CAPES/SECAD – PIBID DIVERSIDADE com novas propostas, foi direcionado às instituições no âmbito do PROLIND e PROCAMPO.

Ainda em 2010, a Portaria nº 260 aprovou as “Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID” com detalhamentos que vão desde o cadastramento de projetos até a prestação de contas. Nesta mesma portaria, aparece a figura do Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, que é o docente que apoia o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto na instituição de origem.

É lançado mais um edital em 2011 de nº 001/2011/Capes com a chamada pública para todas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

A Portaria nº 21, de 12/03/2012 “dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos PIBID, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010”, dando continuidade às atividades até meados de 2013. Um novo edital lançado de nº 11/2012 CAPES foi aberto às Instituições de Ensino Superior que já possuíam o PIBID

podendo ampliar para novos cursos de licenciatura e novas vagas e para IES novas que quisessem implementar o Programa em sua instituição.

A Portaria nº 96, de 18/07/2013 “Aprova o regulamento do Pibid”. Nesta portaria, estão apontadas todas as orientações do PIBID, desde projetos até financiamentos e revoga a Portaria nº 260, de 30/12/2010. Todos esses editais descritos acima encerraram.

Depois do encerramento dos editais anteriores, o PIBID reinicia com mais dois editais que foram lançados em 2013 com início das atividades em 2014:: Edital nº 61/2013 Capes, com chamamento público às instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni e, Edital 66/2013 Capes - Pibid Diversidade, às instituições públicas e privadas sem fins lucrativos que possuam curso em licenciatura em educação do campo e indígena.

A Lei nº 12.796, de 04/04/2013 “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 dá outras providências” onde o PIBID é contemplado em seu art. 60§ 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”.

Dessa forma, o PIBID consolidou-se como Programa mostrando grande potencial para a formação de professores.

3.3 CRISE NO PROGRAMA A PARTIR DE 2015

A partir de meados de 2015, o PIBID sofreu cortes que implicaram na sua estrutura e funcionamento. A CAPES perdeu cerca de R\$ 1 bilhão de seu orçamento por ano, entre 2015 e 2017. De acordo com Leite et al (2018),

Em 2015 e 2016, o programa sofreu vários cortes de bolsas de iniciação à docência, correspondendo a cortes também no número de supervisores e coordenadores, instaurando um clima de incerteza e insatisfação, desarticulando muitas ações por conta desses cortes (LEITE et al., 2018, p. 20).

Manifestações em defesa da continuidade do Programa tomaram conta de todo o país. A descontinuidade não aconteceu, mas mudanças estruturais ocorreram com mais uma portaria para a aprovação do novo regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, a Portaria nº 46, de 11/04/2016.

A referida portaria criou descontentamentos por parte dos bolsistas de todo o país. Um dos maiores problemas foi a mudança da natureza do Programa que passa a não atender áreas específicas como educação física e arte, por exemplo, o que remeteu a entender o PIBID como um “reforço escolar”, pois menciona apenas as áreas de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia e, por conseguinte, a descontinuação dos projetos já existentes.

Entre outras importantes mudanças estão a omissão da formação para a Educação Infantil bem como da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos e do PIBID Diversidade; o aumento de escolas para acompanhamento feito pelo professor supervisor; redução do número de professores coordenadores e aumento de alunos bolsistas por coordenador; exclusão da figura do Coordenador de Gestão, entre outras.

Por conta de inúmeros manifestos, a portaria foi revogada dois meses após, pela Portaria nº 84, de 14/06/2016. Um mês após ser aprovada, a Portaria nº 84/2016 foi revogada pela Portaria nº 120, de 22/07/2016 observando que os projetos em andamento deveriam ser regidos pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.

Após a última portaria, nenhum documento foi proposto e o PIBID, nesses moldes, encerrou suas atividades em fevereiro de 2018. No entanto, o PIBID não encerrou de fato, conforme chegou a ser comentado. Como nova proposta para 2018, o PIBID é apresentado em novo formato como ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC proporcionando aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas. Além do PIBID foi criado o Programa de Residência Pedagógica, também como ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC objetivando o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, a partir da segunda metade de seu curso.

A seguir, um quadro-resumo dos documentos legais do PIBID pode ser visualizado para melhor compreensão.

3.4 DOCUMENTOS LEGAIS DO PIBID

Resumindo, todos os documentos que regem o PIBID, inclusive anteriormente a sua implementação podem ser visualizados no quadro abaixo, com destaque para os editais:

Nº	Documento	Teor
01	Lei nº 11.273, de 06/02/2006 ⁴⁸	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.
02	Decreto nº 6.094, de 24/04/2007 ⁴⁹	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
03	Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007 ⁵⁰	Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.
04	Edital 01/2007 (Aviso de Chamamento Público) MEC/CAPES/FNDE ⁵¹	Seleção pública ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, para IFES.
05	Portaria nº 1.504, de 11/12/2008 ⁵²	Altera a os artigos 6º e 7º da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o PIBID.
06	Decreto nº 6.755, de 29/01/2009 ⁵³	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando 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
07	Portaria nº 122, de 16/09/2009 ⁵⁴	Dispõe sobre o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da Capes.
08	Edital 02/2009 CAPES/DEB ⁵⁵	Seleção pública para as Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior.

⁴⁸ Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm

⁴⁹ Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

⁵⁰ Em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf

⁵¹ Em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf

⁵² Em http://www.pibid.ufms.br/Portaria_Normativa_16_23_12_2009.pdf

⁵³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

⁵⁴ http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf

⁵⁵ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf

09	Portaria nº 16, de 23/12/2009 ⁵⁶	Dispõe sobre o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
10	Portaria nº 72, de 9/04/2010 ⁵⁷	Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, no âmbito da Capes
11	Portaria nº 97, de 6/05/2010 ⁵⁸	Estabelecer os valores das bolsas concedidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, do Programa Observatório da Educação e Observatório da Educação Escolar Indígena.
12	Edital nº 018/2010/CAPES ⁵⁹	Seleção pública para as Instituições Públicas, Municipais e Comunitárias, confessionais e Filantrópicas sem fins lucrativos.
13	Decreto nº 7.219, de 24/06/2010 ⁶⁰	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências.
14	Edital Conjunto nº 02/2010 Capes/Secad ⁶¹	Seleção pública para as Instituições que possuem programas de formação de professores Proind e Procampo.
15	Portaria nº 260, de 30/12/2010 ⁶²	Aprovar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
16	Edital nº 001/2011/Capes ⁶³	Seleção pública para as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).
17	Portaria nº 21, de 12/03/2012 ⁶⁴	Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos PIBID, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010
18	Edital nº 11/2012 Capes ⁶⁵	Seleção pública para as Instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID e para ampliação e, para novas IES implementarem o PIBID em sua Instituição.
19	Portaria nº 96, de 18/07/2013 ⁶⁶	Aprova o regulamento do Pibid

⁵⁶ http://www.pibid.ufms.br/Portaria_Normativa_16_23_12_2009.pdf

⁵⁷ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf

⁵⁸ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria97_Bolsas_Pibid.pdf

⁵⁹ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf

⁶⁰ <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>

⁶¹

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_171_1_02.pdf

⁶² https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf

⁶³ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf

⁶⁴ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria21-12mar12_ProrrogacaoVigenciaProjetosPibid.pdf

⁶⁵ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf

⁶⁶ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf

20	Edital nº 61/2013 Capes ⁶⁷	Seleção pública para Instituições Públicas, Comunitárias e Privadas com bolsistas do ProUni.
21	Edital 66/2013 Capes - PIBID Diversidade ⁶⁸	Seleção pública para as Instituições Públicas e Privadas sem fins lucrativos que possuam curso em licenciatura em educação do campo e indígena.
22	Lei nº 12.796, de 04/04/2013 ⁶⁹	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 dá outras providências.
23	Portaria nº 46, de 11/04/2016 ⁷⁰	Aprovar novo regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
24	Portaria nº 84, de 14/06/2016 ⁷¹	Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
25	Portaria nº 120, de 22/07/2016 ⁷²	Altera a Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016.

Quadro 2 - Documentos legais do PIBID

3.5 DINÂMICA DO PIBID

A dinâmica do PIBID, no formato deste estudo, pode ser compreendida da seguinte forma: o licenciando era o protagonista do PIBID, aquele que tinha acesso a todos espaços e pessoas ligadas ao Programa. Estava sob a orientação do coordenador de área, bem como do professor supervisor. A figura mostra a relação entre universidade e escola; do ensino superior ao ensino básico, na intenção da aproximação entre teoria e prática.

A Capes (instituição implementadora), por sua vez, tinha uma relação direta com o Coordenador Institucional (implementador), que era o responsável pela gestão do projeto e por mediar o diálogo entre todos os envolvidos.

⁶⁷ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf

⁶⁸ https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf

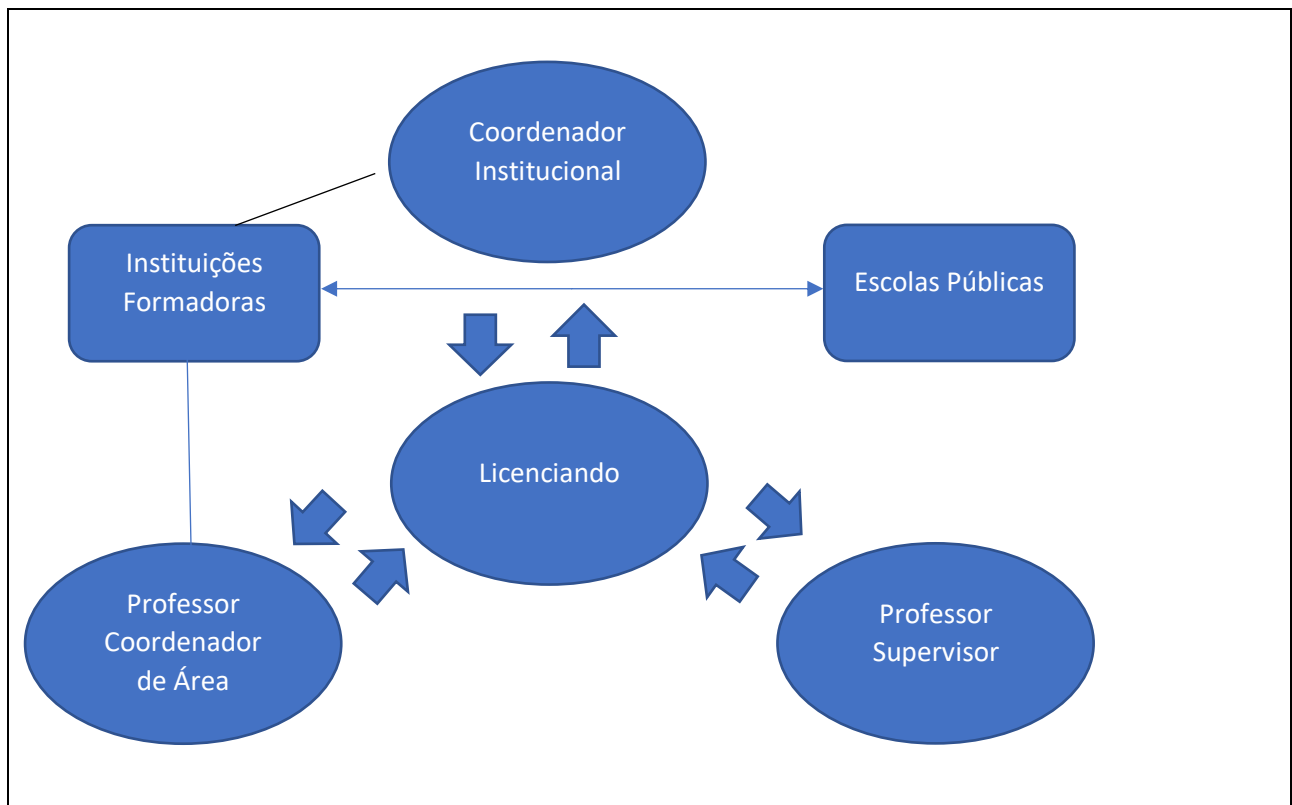
⁶⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

⁷⁰ <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>

⁷¹ <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>

⁷² <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/29072016-Portaria-capes-n%C2%BA-120.pdf>

Podemos compreender a dinâmica pelo quadro abaixo:



Quadro 3 – Organograma do funcionamento do PIBID
Fonte: Relatório DEB/CAPES, 2014

Para a operacionalização dos projetos, além da cota de bolsas, estava previsto o repasse de recursos anuais de custeio (instrumentos de valorização e suporte para a realização do projeto). Para participar do edital de seleção, os projetos deveriam detalhar, além do plano de trabalho com as propostas pedagógicas, os critérios de seleção dos bolsistas, das escolas parceiras e as estratégias para o acompanhamento e avaliação dos resultados.

Inicialmente, ao ser lançado em 2007, o PIBID tinha prioridade de atuação somente nas áreas de física, química, matemática e biologia para o ensino médio, por haver insuficiência de professores dessas áreas nas escolas. Com os resultados satisfatórios, o PIBID, a partir de 2009, começou a atender toda a educação básica (BRASIL, 2013).

Ao longo do tempo, os objetivos do PIBID foram se modificando, conforme os editais lançados e as portarias de instituição do Programa. Para uma melhor compreensão, vide o quadro abaixo:

Portaria nº 38, de 12/12/2007	Portaria nº 260, de 30/12/2010	Portaria nº 96, de 18/07/2013
Art1º São objetivos do Pibid	2.1.1. Quanto aos objetivos do PIBID	Art. 4º São objetivos do Pibid
I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;	a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;	I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.
II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;	b) contribuir para a valorização do magistério;	II - contribuir para a valorização do magistério;
III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;	c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;	III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;	d) 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;	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 - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.	e) 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;	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;
	f) contribuir para a articulação entre teoria 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.	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.

Quadro 4 – Objetivos do PIBID

As questões de financiamento do PIBID foram baseadas no Decreto que o regulamenta. O Programa transferia recurso de custeio às instituições por meio do Sistema de Auxílios e Concessões da Capes. Eram quatro as modalidades de bolsas: I – iniciação à docência (estudantes de licenciatura regularmente matriculados, com dedicação mínima de trinta horas mensais ao PIBID) – R\$ 400,00; II – coordenação institucional (professor da IES responsável perante a Capes pelo projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade) – R\$ 1.500,00; III – coordenação de área (professor da IES responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas em sua área de atuação acadêmica e pela articulação e diálogo com as demais áreas e com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades) – R\$ 1.400,00; IV – supervisão (docente da escola pública de educação básica que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola) – R\$ 765,00. O recurso de custeio baseava-se no número de bolsistas de iniciação à docência participantes do projeto institucional. A base de cálculo para o valor do recurso de custeio era de R\$ 750,00/ano por bolsista de iniciação à docência participante do projeto institucional, até o limite de R\$30.000,00 por subprojeto/ano (BRASIL, 2013, p. 69).

A dinâmica do PIBID pode ser compreendida pelo conhecimento dos atores, objetivos e financiamento do Programa. A seguir, o Estado da Arte do PIBID, com publicações encontradas entre os anos de 2012 e 2017.

3.6 ESTADO DA ARTE DO PIBID

Ao realizar a revisão bibliográfica e constatar o estado da arte do tema em foco, o PIBID, busquei pesquisas publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Além desses diretórios, a busca também foi realizada no *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), que inclui artigos publicados em revistas nacionais e internacionais e, no Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Para selecionar as produções nessa revisão bibliográfica, foram escolhidos somente aqueles que continham o nome do Programa no título e/ou nas palavras-chave dos resumos, seja pela sigla, PIBID ou, por extenso, Programa de Bolsas de Iniciação à Docência.

Por ser um Programa relativamente recente, optei por selecionar pesquisas desde as suas primeiras publicações, ou seja, desde o ano de implementação do Programa, em 2007, até agosto de 2017.

O gráfico abaixo, informa as teses e dissertações desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior Brasileiras, dados obtidos no BTD da CAPES e na BDTD do IBICT. As teses e dissertações, de acordo com a seleção escolhida, têm seus primeiros trabalhos publicados em 2012.

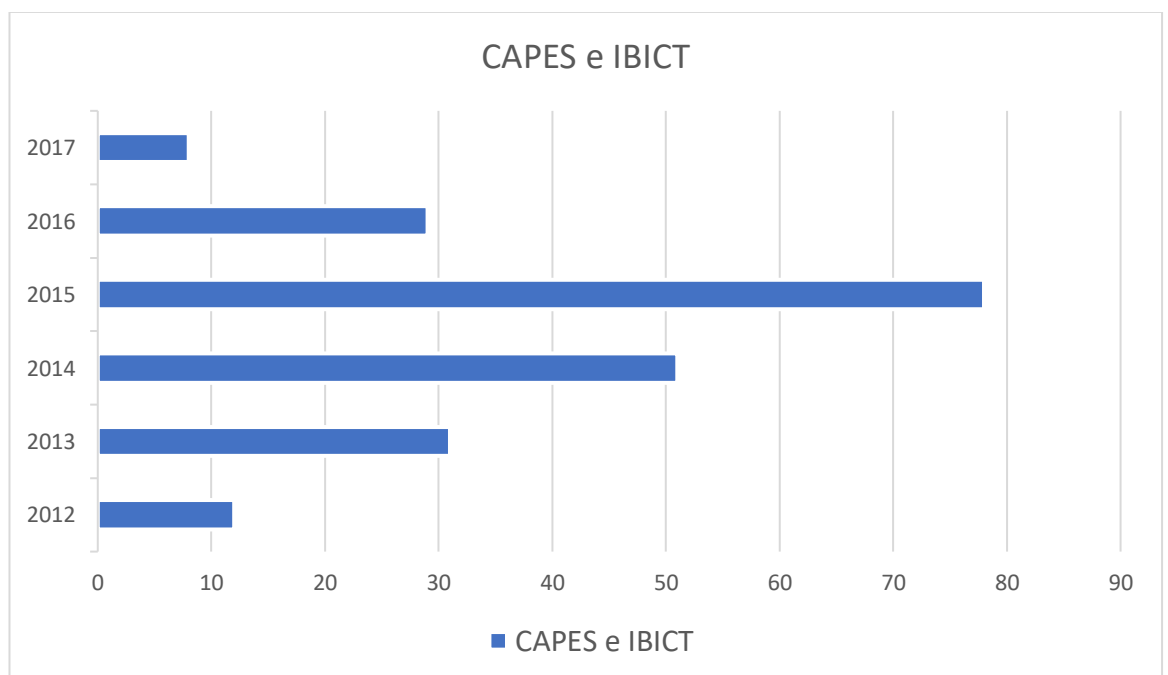


Gráfico 1 – Teses e Dissertações CAPES e IBICT sobre o PIBID

Conforme o gráfico abaixo, no DOAJ, os artigos têm início também no ano de 2012. As informações foram obtidas no diretório até o mês de agosto de 2017 com um total de 85 publicações.

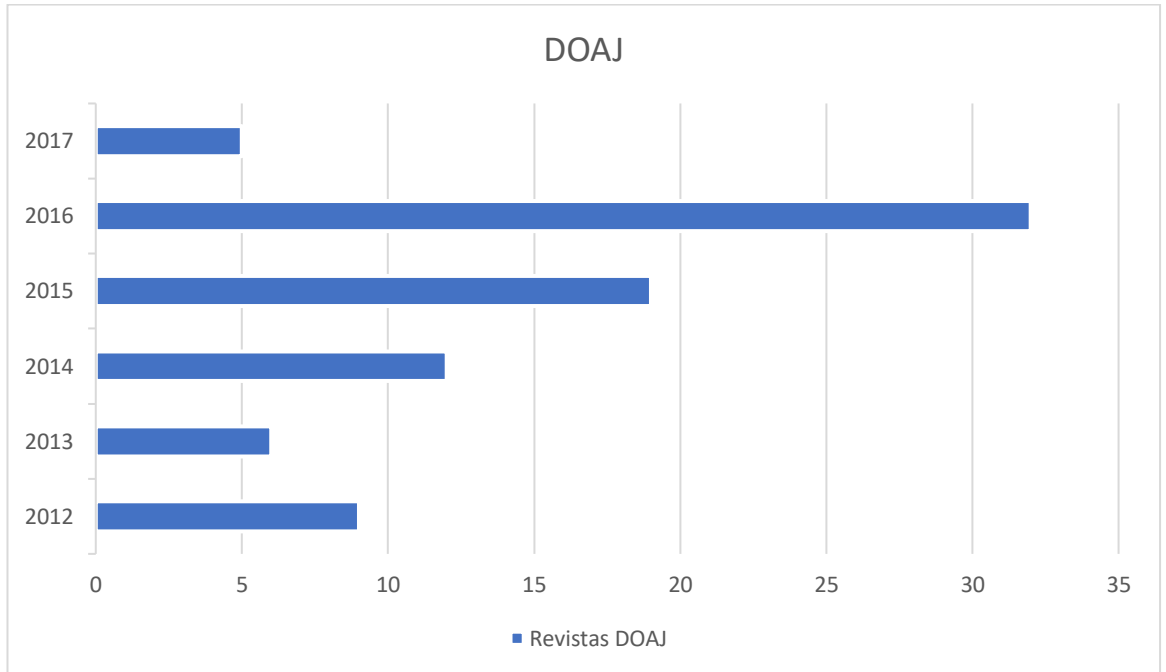


Gráfico 2 – Artigos DOAJ sobre o PIBID

No SCIELO, foram selecionadas as publicações que não constavam no DOAJ, até o mês de agosto de 2017. Assim, conforme o gráfico abaixo, foram encontradas doze publicações entre os anos de 2013 e 2017.

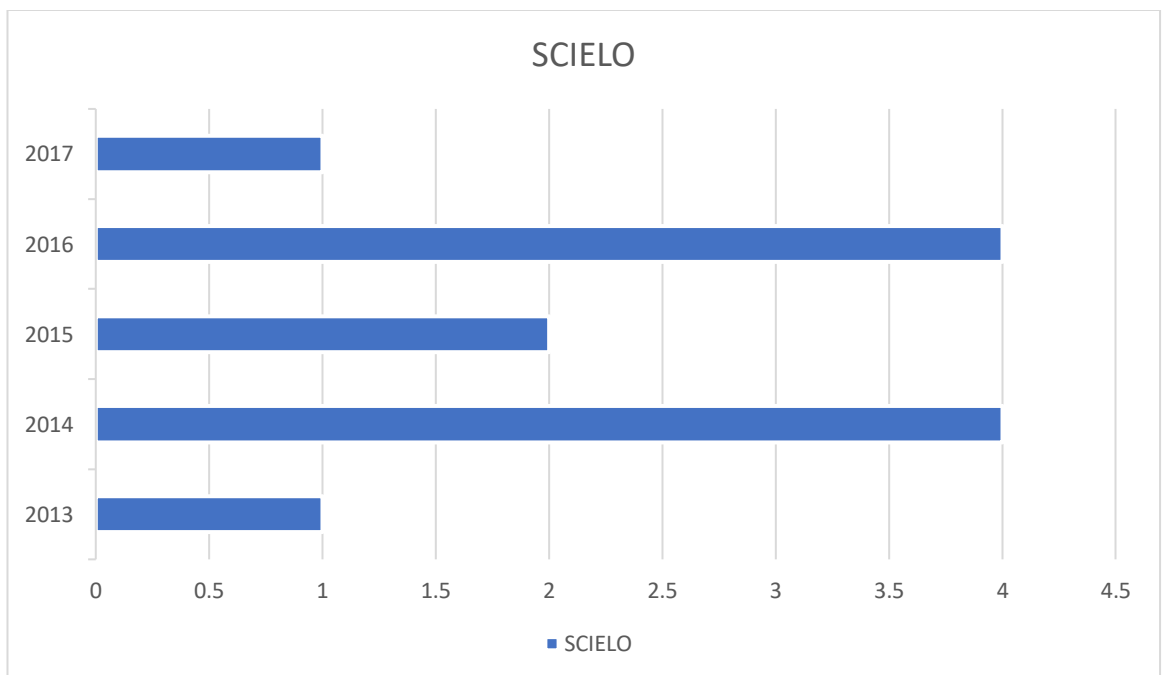


Gráfico 3 – Artigos SCIELO sobre o PIBID

A revisão bibliográfica e a verificação do estado da arte permitem que se reconheçam e se identifiquem as investigações realizadas em um determinado período. Essa sistematização permite que se conheçam resultados de pesquisas já realizadas, bem como identificar outros possíveis temas para investigações futuras.

Na revisão, foram encontradas algumas categorias. A abordagem maior é a do foco principal do Programa, a formação inicial de professores, incluindo saberes docentes e o professor reflexivo; conhecimento, valorização do trabalho docente e identidade; relação entre PIBID e estágio supervisionado; relação Universidade e Escola e, as contribuições e impactos nessa formação. Outras categorias foram encontradas: políticas públicas, formação continuada e desenvolvimento profissional, papel dos supervisores e dos coordenadores de área; práticas desenvolvidas e processos de ensino-aprendizagem; e, inclusão e interdisciplinaridade. O PIBID desponta, principalmente, como protagonista de mestrados acadêmicos brasileiros.

3.6.1 PIBID visto como Política Pública

Importante compreender o papel do Estado enquanto agente regulador das ações voltadas para a população. Assim, o PIBID foi analisado como política pública, conforme estudos relacionados abaixo.

Testi (2015) desenvolveu um estudo avaliativo buscando investigar valor e impacto do Programa, por meio da avaliação de Programas. Essa avaliação, tem como essência, o levantamento e análise de todo processo formativo, incluindo desde seus antecedentes, passando pelas interações e chegando aos resultados.

Abordado como Política Pública, o PIBID é investigado por Nunes (2014) visando compreender a concepção educacional do Programa e sua implementação. A autora analisa a concepção pragmática educacional de John Dewey inserida no contexto do PIBID.

Também visto como política pública e analisada sua implementação, o trabalho de Santana (2015) detectou, em sua Instituição, que o subprojeto do Programa foi implementado com sucesso. No entanto, sugere que a metodologia do subprojeto atente em relação à aprendizagem colaborativa e que seja revista a valorização docente.

Camargo (2016) recontextualiza a política do PIBID em três contextos. O primeiro, foi a análise documental para compreender a política PIBID, o segundo, onde

os textos produzidos são baseados nos projetos institucionais e nos subprojetos da área e, por fim, o terceiro contexto, os produtos gerados apresentados no relatório de atividades.

Eficiência e eficácia foram abordadas no trabalho de Oliveira (2016). O autor investigou a eficiência e a eficácia no processo seletivo do PIBID após a utilização de um sistema eletrônico para a gestão de processos.

Estudos como esses são importantes no que tange à avaliação de programas para buscar atender às necessidades e o desenvolvimento dos mesmos.

3.6.2 O PIBID e a Formação Inicial de Professores

Foram incluídos dentro da formação inicial de professores os saberes docentes, o professor reflexivo, a valorização da profissão, identidade docente, o estágio supervisionado, impactos e contribuições da formação docente e, o binômio Universidade-Escola.

3.6.2.1 Os Saberes Docentes e o Professor Reflexivo

Foram encontradas pesquisas sobre formação docente, principalmente na investigação da importância da formação inicial de professores.

Benites (2013) encontrou três categorias de análise em sua pesquisa, importantes para formação inicial dos licenciandos. A primeira, aprendizagem na formação inicial; a segunda, constituição da profissão do docente e, a terceira, relação mais próxima das atividades docentes. Piratelo (2013) buscou evidências de como ocorreu o aprendizado docente de bolsistas, onde ficou evidenciado que o PIBID é propício para formação. Camargo (2015) também analisa a importância do PIBID na formação inicial de professores.

Em sua pesquisa, Stanzani (2012) revela que a investigação permitiu constatar que os objetivos do PIBID foram efetivados no processo formativo dos licenciandos participantes, e que essa prática colaborou, também, nas atividades de ensino e pesquisa, contribuindo de forma eficaz na formação inicial. O processo formativo também foi alvo da pesquisa de Sartori (2015), onde foi constatado que a experiência do PIBID contribui na reflexão da profissão docente.

Junior (2014) reitera a importância do PIBID para formação inicial do licenciando. Seu objetivo foi analisar se o Programa tem conseguido cumprir com seus objetivos. Para ele, o PIBID oportuniza aprendizagem docente e, ainda, constata que há repercussões nas escolas, bem como, na formação dos professores.

O processo de tornar-se professor, foi discutido por Oliveira (2015). A autora trouxe em sua investigação a chamada “docência virtuosa” e a “subjetividade” docente. Para ela, os pibidianos têm a capacidade de criar formas de se tornarem professores. A importância da formação do professor-pesquisador foi alvo de pesquisa de Canabarro (2015). Os resultados da pesquisa indicam relevância da formação de professores-pesquisadores no que se refere à capacidade de articulação entre teoria e prática e, ainda, de estimular reflexão da ação docente.

Já Araújo (2015, p.32) traz o sistema de complexos para uma possível contribuição da formação omnilateral dos alunos que, de acordo com o autor “visa o desenvolvimento das múltiplas faculdades e forças produtivas do ser humano, concebendo-o enquanto ser único e não fragmentado em corpo e mente[...]”. Severino (2014) dá enfoque ao PIBID sobre o olhar do professor humanizador, buscando as habilidades e a conduta na ação docente, para a formação inicial de professores.

A formação inicial também foi foco para a atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Faria (2014) verificou como se dá o processo de formação e como os professores enfrentam a prática docente para um grupo tão específico, nesse caso, a EJA.

Dentro da formação inicial de professores, os saberes docentes também foram destacados pelos pesquisadores. Bedin (2012) indica a importância do PIBID como instrumento para a formação inicial de professores, além de detectar que o PIBID alavancou saberes para formação de professores durante as ações nas escolas participantes, apesar de encontrar dificuldades e limitações ao longo do processo.

Já Correa (2013) reflete sobre a construção dos saberes docentes na formação inicial de professores. Como resultado, a autora traz articulações dos saberes docentes entre contextos de sala de aula e escola, bem como na troca de experiências entre professores e nas reflexões proporcionadas pelo programa.

Rocha (2013) também pesquisou sobre saberes docentes dos professores em sua Instituição. O autor buscou compreender como a prática do PIBID interfere nos saberes docentes dos futuros professores, dentro da sua formação inicial. Gabriel Neto (2014) aborda, também sobre saberes docentes e como eles se constroem nas

experiências dos licenciandos. Zia (2014), também investigou os saberes docentes relacionando-os ao ensino por investigação no âmbito do PIBID.

Carmo (2015) abordou saberes docentes interligados na relação existente entre Universidade e escola, onde o PIBID se mostra importante espaço nessa articulação. Fejolo (2013) buscou investigar os saberes experienciais mediados pelo professor supervisor com acadêmicos bem como a construção de saberes desenvolvidos pelos próprios estudantes do curso de licenciatura. Saberes docentes também foram alvo de investigação de Nascimento (2015), que concluiu que o PIBID pode ser visto como um encadeador na construção desses saberes na formação inicial de docentes.

Tobaldini (2013) investigou os saberes docentes elaborados pelos estudantes bolsistas. Foi verificada uma aproximação dos saberes com a aprendizagem docente e uma compreensão sobre os impactos do programa, tanto na escola quanto na formação docente. Reisdorfer (2015) trouxe os saberes docentes constituídos na versão dos ex-PIBIDianos. As ações do PIBID motivaram a constituição de saberes, principalmente, saberes profissionais e experienciais. Como contribuição, o PIBID colaborou com o aprendizado da docência dos sujeitos pesquisados, inserção em sala de aula, bem como com o entendimento de como é ser professor.

Faustino (2014) encontrou na pesquisa que o PIBID colaborou com os saberes docentes, construídos por meio das vivências escolares e do binômio teoria-prática. Além disso, a autora constata a chance da escolha da carreira e profissão docentes. O saber e o aprender também surgem na pesquisa de Largo (2013), onde a pesquisadora teve como resultados, além da manutenção de estudantes na profissão docente, a valorização dos saberes dos professores supervisores, bem como o entendimento do PIBID como formação inicial e continuada, na mobilização e articulação do binômio saber-fazer.

A construção dos saberes docentes também constituiu o trabalho de Abreu (2016). O autor buscou indicar a relação entre singularidade e complexidade da formação docente. Sousa (2013) ressalta a importância da prática de ensino na e para a formação inicial do professor. Ela ainda chama a atenção para essa prática como local de mobilização e elaboração de saberes docentes para o ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, Paredes (2012) afirma que o PIBID contribuiu na construção de saberes docentes de forma disciplinar e curricular. A autora ainda traz a valorização tanto da formação inicial quanto da profissão docente. Esse também foi o foco da

pesquisa de Deimling (2014), onde a autora aborda as políticas e programas para a formação e para a profissão docente. Nesse sentido, Tinti (2012) traz o PIBID como uma experiência positiva para a futura inserção e atuação profissional dos licenciados no mercado de trabalho.

Sobre formação inicial e professor reflexivo, foram encontradas algumas pesquisas. O professor reflexivo, foi abordagem escolhida na pesquisa realizada por Bronzeri (2013). O autor traz o conceito de professor reflexivo e crítico de Schön e Zeichner buscando, a partir de espaços sociodramáticos, a contribuição crítica e reflexiva dos alunos, para o enfrentamento das dificuldades e conflitos na formação inicial do professor. A reflexão do trabalho docente, também foi proposta por Araújo (2015), considerando a prática e sobre o papel do professor, por meio das crenças e experiências dos professores.

Gonçalves (2014) trouxe a Pedagogia de Projetos como uma metodologia para a formação do professor reflexivo. O autor ainda traz o desenvolvimento de um livro no intuito de obter a motivação dos professores supervisores por meio dessa metodologia. Já Barreiros (2015) abordou a formação do professor reflexivo discutindo modalidades didáticas e recursos didáticos no ensino de biologia. O professor reflexivo também foi foco das pesquisas de Oliveira (2013); Azeredo (2014), Xavier (2014), Eles (2015), Melo (2015) e Pinto (2015).

3.6.2.2 Construção, valorização da profissão docente e identidade

Neste tópico estão incluídos estudos que tratam da construção, valorização e identidade docente na formação inicial de professores.

Moura (2013), analisou um grupo de alunos bolsistas do PIBID por meio de 3 eixos. No primeiro, processos de formação, produção e capacitação profissional; no segundo, produção de saberes e, por fim, como o PIBID está inserido nos espaços de formação no curso de licenciatura. Concluiu que houve favorecimento das condições profissionais, bem como uma trajetória possível na formação inicial de professores. Fedechen (2013) buscou compreender as dimensões formativas no campo da formação de professores. A pesquisa evidenciou aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos dos bolsistas, bem como contribuição para a valorização da profissão docente.

A formação docente e as comunidades de prática foram temas abordado por

Santos (2015). As comunidades de prática possuem como características o envolvimento de membros de um grupo, bem como organização de projetos conjuntos com partilha de conhecimentos e vivências. A pesquisa evidenciou a importância dessas comunidades de prática para melhor entendimento da profissão docente, assim como interesse e preparo do futuro professor.

O interesse pela docência foi assunto discutido por Martin (2016). Ficou constatado que essa escolha pode se dar durante a formação inicial do estudante e, que surgiram duas particularidades. A primeira, escolha do ser professor, e, a segunda, interesse em saber como é ser professor. Por outro lado, coordenadores de área e professores supervisores podem levar licenciandos a ter vontade de seguir a carreira de professor.

O tema Identidade profissional docente e uma efetiva iniciação docente, foi o foco da pesquisa de Haroim (2013); na de Brasil (2014), Oliveira (2014), Vieira (2014), Allain (2015), Ament (2015), Aquino (2015), Baladeli (2015), Colaço (2015), Marques (2015), Melo (2015), Freitas (2016), Obara (2016). A identidade profissional surge das relações sociais, como esse profissional se define e como ele é reconhecido pelos demais.

Camargo (2015) pesquisou o encantamento da docência, mais especificamente, na educação infantil. A autora defendeu que desejo, sentido e investimento pessoal podem levar futuros professores a esse encantamento. Silva (2013), tem como foco de investigação representações sociais dos participantes do PIBID e identidade profissional na formação inicial. A autora concluiu que a base central dessas representações aponta aos aspectos identitário, representacional, sócio profissional e da política. Representações sociais também é foco de investigação de Mendonça (2016). A autora traz vantagens de se ter contato com a rede pública de ensino para formação docente e relevância das práticas realizadas.

Representações sociais também foi alvo da pesquisa realizada por Santos (2017). O autor teve por objetivo investigar potencialidades referente às demandas do Programa, como elaboração de novas metodologias e práticas pedagógicas. El Kadri (2014), também traz identidade dos professores como foco de pesquisa, mais especificamente relacionada às transformações de identidade na formação inicial.

Amâncio (2012) em sua pesquisa “Planejamento e Aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID” e, Correia (2012) em seu trabalho “Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de

Licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP” trazem o teórico Schulman para refletir sobre as categorias de conhecimento que incluem conhecimento da matéria do conteúdo, conhecimento pedagógico dos conteúdos e conhecimento curricular (SHULMAN, 1987).

A construção do conhecimento para profissão docente também foi alvo da pesquisa de Cardoso (2014), de Abreu (2015), de Castro (2016) que trouxe interações discursivas na organização do conhecimento científico no processo de ensino e aprendizagem para formação docente.

Penteado (2015) abordou profissionalidade docente para educação básica de qualidade social. A autora concluiu em seu trabalho que profissionalidade docente necessita de entendimento mais estreito entre teoria e prática, além do contato dos professores que possuem mais experiência com aqueles que estão iniciando. Já Pires (2015) analisou a compreensão da profissionalidade emergente dos licenciandos e a relação com a formação docente. A autora constatou que houve indicativo de fragilidade na profissionalidade docente nas propostas de formação dos cursos de licenciatura e, ainda, conhecimento curricular como indicativo de profissionalidade emergente.

A educação à distância e a crise das licenciaturas foi o tema abordado por Lanni (2015). A autora discute a delicada situação da formação de professores na educação à distância além do pouco interesse nos cursos de licenciatura, e o surgimento do PIBID como uma política educacional vinda para enfrentar a crise das licenciaturas, visando incentivar e valorizar a docência. Brodbeck (2015) defendeu em sua tese que, a iniciação à docência pode ser compreendida como Pedagogia da Redenção, vista como se fosse uma espécie de salvação da escola. Ao analisar os dados, a autora mostra como essa Pedagogia da Redenção é gerada e mantida no Programa.

3.6.2.3 O PIBID e Estágio Supervisionado

Por mais próximos que pareçam ser, PIBID e estágio supervisionado não devem ser vistos como a mesma ação.

Para Dantas (2013), o PIBID tem uma relação estreita com o estágio supervisionado, onde ambos possuem um sistema de formação docente. Embora sejam próximos, um não substitui o outro; se complementam. Nesse sentido, Alves (2014), também percebe essa conexão entre o PIBID e o estágio supervisionado,

onde são iniciadas as primeiras aprendizagens docentes. Já para Rodrigues (2015), PIBID e estágio supervisionado possuem semelhanças e diferenças. Como semelhanças, a autora detectou a relação entre teoria e prática, a integração entre Escola e Universidade, entre outras. Como diferenças, foi constatado que o PIBID dispõe de mais tempo na escola do que o estágio supervisionado e, ainda, que o PIBID desenvolve um trabalho coletivo e colaborativo com licenciando e professores das IES e das Escolas. Outra diferença apontada foi de que o PIBID não envolve todos alunos e professores dos cursos de licenciatura, sendo um Programa restrito para, somente, alguns.

3.6.2.4 Contribuições e impactos do PIBID na formação docente

Contribuições e impactos do Programa foram foco de estudo de alguns autores. Santos (2013) traz análise das contribuições do PIBID na formação docente, demarcando sentimentos, percepções e reflexões dos participantes. Além de destacar os principais sentimentos e percepções presenciados nas ações, foram identificadas poucas reflexões sobre fundamentação teórica da área, necessitando maior aprofundamento na formação inicial de professores. As contribuições do PIBID para a formação inicial de professores também foi alvo da pesquisa de Almeida (2015), Cunha (2015), Fernandes (2015), Lima (2015), Oliveira (2015), Viana (2015), Martins (2016), Oliveira (2016), Poletti (2016). O estudo de Garcia (2013) verificou quais concepções relacionadas à formação de professores, de forma a avaliar a importância do Programa.

Ferrari (2015), também buscou averiguar as contribuições do PIBID, porém com foco na formação política docente. As contribuições do PIBID para formação docente com foco na inovação educativa, foi alvo de pesquisa de Gonzatti (2015). Para a autora, inovação implica no tensionamento dos métodos educativos tradicionais, buscando ainda, fortalecimento da relação universidade e escola.

Mesquita (2015), por meio das tríades formativas, concluiu que o PIBID contribui para aproximação e fortalecimento institucional da universidade com a escola bem como incremento e sintonia da formação inicial com a educação básica. Niquini (2015) trouxe relevância do PIBID para todos aqueles envolvidos no processo, articulando os três recursos – financeiro, humano e pedagógico com os espaços – escola e Universidade e com professores em formação inicial e continuada. A autora

ainda percebe empenho do Programa em solucionar algumas necessidades do ensino básico. Daibert (2017) também investigou contribuições do PIBID na formação inicial dos alunos. A autora traz a discussão da formação docente, incluindo desafios e importância da manutenção do Programa como política pública.

Oliveira (2014) investigou o sentido do PIBID e impactos do Programa, sob a ótica dos egressos, donde surgiram algumas categorias como motivação para a profissão, a orientação para a prática docente e o diálogo entre a escola e a universidade, entre outras. Da mesma forma, Silva (2014) pesquisou no egresso processos dos primeiros anos como docentes e a contribuição do PIBID para a ação profissional. Também para os egressos, Marquezan (2016) trouxe a espiral da aprendizagem da docência, onde os ex PIBIDianos tiveram seus processos formativos analisados pela autora. A espiral da aprendizagem é a ação do aprender a ser docente e esse movimento vai se constituindo no percurso da formação e atuação do professor.

Zaqueu (2014), também buscou os egressos para sua pesquisa, onde foram encontradas categorias de análise como, modelo de ensino, relação do binômio teoria-prática, relação entre estágio supervisionado e PIBID, bem como parceria entre escola e Universidade. Araújo (2015) buscou no egresso respostas para avaliação do Programa. Embora tenham sido encontradas algumas dificuldades, o PIBID foi visto como importante para a formação docente. Da mesma forma, Cunha (2015) investigou egressos, onde constatou que, apesar do PIBID constituir-se no maior Programa de bolsas da instituição onde foi realizada a pesquisa, apresenta algumas limitações. No entanto, apesar dessas limitações, o Programa proporciona práticas e metodologias que contribuem para formação de professores, principalmente, no que se refere ao binômio teoria-prática.

Os egressos também foram foco de Santana (2015). Foi realizada comparação entre participantes e não-participantes do PIBID, em relação à profissionalidade para avaliar se o Programa trouxe aspectos diferenciados para ex-bolsistas em detrimento dos demais. Foram encontradas algumas semelhanças e diferenças entre os dois grupos. A autora concluiu que a contribuição do PIBID nesse sentido irá depender de como os projetos são desenvolvidos e o tempo em que os alunos permanecem no Programa.

Demari (2017) traz egressos para sua investigação sobre as contribuições do PIBID. A autora concluiu que os egressos investigados tiveram, como principais

contribuições, a escolha profissional reafirmada pela participação no Programa, inovação das atividades pedagógicas, conhecimento da realidade escolar, bem como se sentir seguro ao entrar em sala de aula.

Os impactos do Programa também foram abordados por Aguiar (2015). Foram encontrados como categorias, motivação da escolha da profissão e importância do exercício da formação do docente. Os impactos também foram investigados por Canteiro (2015). A autora investigou se estrutura e funcionamento do Programa influenciaram na formação inicial dos futuros professores. Darroz (2016), também abordou os impactos do PIBID em seu trabalho de investigação. O autor conclui que os impactos estão presentes na articulação entre teoria e prática, nos saberes partilhados, bem como no conhecimento da realidade escolar. Marques (2016) também buscou as contribuições para a formação inicial de professores, averiguando que o PIBID colabora para o entendimento do que é o trabalho docente, articulando a teoria e a prática nesse processo.

O sentido do PIBID, concedido à aprendizagem docente na visão de coordenadores de área e licenciandos, foi o tema desenvolvido por Pierote (2016). A autora concluiu que o processo formativo dos sujeitos leva à articulação da teoria e prática. Puiati (2014), buscou compreender relações existentes entre os cursos de licenciatura e o PIBID, dentro de seus subprojetos, na formação inicial de professores.

Ramos (2014) analisou o PIBID e suas implicações nas escolas. Foi levado em consideração que o PIBID se evidencia pela organização e desdobramento das ações, pela aproximação da Universidade com a escola, pela função primordial dos professores supervisores no processo de formação de futuros professores, pelo desenvolvimento de novas metodologias para o ensino, entre outros. Oliveri (2014), também confirma a contribuição do PIBID para formação de professores. No entanto, apresenta lacunas e inconsistências na realização do Programa, sugerindo seu aperfeiçoamento. Na mesma linha de investigação, Selmi (2015) traz as contribuições do PIBID para a formação inicial, porém indica alguns pontos que precisam ter mais atenção, como criar laços mais estreitos entre acadêmicos e professores supervisores, aqui chamados de co-formadores. Notou também falta de disponibilidade desses professores no Programa. Além disso, percebeu adversidades na adequação ou transformação do trabalho devido alguns problemas, bem como pouca relação entre Universidade e escola.

Silva (2015), também discorreu sobre pontos positivos e negativos do

Programa. Concluiu que o PIBID apresenta potencialidades no aperfeiçoamento da profissionalização quando bolsistas compreendem a realidade da escola e como aprendem a lidar com adversidades que poderão surgir no início da profissão docente. Silva (2015) também apontou limites e potencialidades do Programa. Neves (2014), por outro lado, concluiu que foram demonstrados potencial e limitações do Programa, onde foi verificada a necessidade de revisar sua sistematização, pois o trabalho docente foi indicado, pelas bolsistas, como pouco motivador.

Moura (2013), em sua investigação, percebeu o PIBID como uma política que não teria seu propósito, se o Estado tivesse um comprometimento com a formação de professores como política pública de educação, incluindo, formação inicial e continuada e, ainda, políticas de planos de carreira e valorização profissional. Medeiros (2015) trouxe avanços, limites e perspectivas do PIBID. Os resultados apontaram que, os futuros professores se preocupam com a valorização docente, com a carência de recursos e estrutura, entre outros aspectos. No entanto, veem com positividade a relação entre teoria e prática, bem como a relação entre Universidade e escola.

Schaefer (2015) abordou, pelas narrativas dos PIBIDianos, concepções da experiência e da aprendizagem e quais impactos para a formação desses estudantes. Os impactos do PIBID também foram alvo de pesquisa de Carvalho (2016). A autora indica que a eficiência do Programa está relacionada com os sujeitos atuantes no processo e suas ações. Em relação às atividades docentes, Ribeiro (2013) encontrou nos resultados da sua pesquisa indicações de necessidade de obter formas de motivação aos futuros professores no aperfeiçoamento de sua formação em sintonia com o campo profissional. A mesma autora traz o PIBID como programa que contém potencialidades, porém, percebeu em sua pesquisa que existe uma lacuna a ser preenchida que é um mecanismo de acompanhamento das ações. Para ela, o processo de ensinar e aprender precisa ter uma melhor atenção pelos envolvidos no processo. A autonomia surge nas categorias de investigação da pesquisa de Neres (2014). A autora sugere que o PIBID colabora nessa questão, tornando os licenciandos responsáveis e autônomos.

Outra categoria encontrada foi a de permanência. Araújo (2013) analisou como o Programa de formação docente contribuiu na permanência dos alunos nos cursos de licenciatura em um campi do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Barros (2013) também estudou as relações de permanência dos estudantes dos cursos de

licenciatura na sua Instituição e o PIBID. Concluiu que o Programa colabora com a permanência, principalmente, pelo valor das bolsas concedidas. Ela pondera que o PIBID, como uma política pública, deve levar em conta a valorização do docente.

Já sobre repercussões das escolas públicas, foram encontrados três trabalhos, o de Gallego, (2012), Silva, (2012) e Andrade (2014). Ambos evidenciaram modificações no trabalho, como práticas pedagógicas e, na organização das escolas. Gallego (2012) compreendeu que o PIBID colaborou na modificação das metodologias utilizadas nas salas de aula e que ainda contribuiu potencialmente às práticas de ensinar e aprender. Andrade (2014) percebeu mudanças na prática pedagógica dos professores supervisores, buscando novas ações. Já para Silva (2012), houve mudanças em dois âmbitos: o do trabalho escolar, que durou pelo período em que o PIBID esteve na escola e o da organização escolar, com a inserção de novas metodologias.

Costa (2015) trouxe a caracterização das ações desenvolvidas relacionadas à Educação Física nas escolas de educação básica, chegando à conclusão de que cada subprograma possui suas peculiaridades.

3.6.2.5 Relação Universidade e Escola

Outra categoria que surgiu na revisão de literatura, foi o binômio Universidade-escola. Bianchi (2016) apontou a valorização da docência, envolvendo formação inicial e continuada, aproximação da teoria e a prática, inovação metodológica e valorização do professor na escola. Os dados também indicaram nessa relação, o Programa Inovador, onde o supervisor faz o papel de co-formador na escola e onde existe uma percepção da realidade escolar. Por fim, os dados mostraram uma terceira categoria, diálogo de saberes, onde ocorre troca de informações e promove novas percepções para a formação docente.

Honório (2014) contempla a relação escola-universidade e de que forma os bolsistas estão inseridos no processo. A autora identifica que o Programa possibilita maior consolidação da escola com a Universidade, a partir de uma relação mais estreita entre professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas. Caporale (2015) trouxe a conexão institucional que se estabelece entre a Universidade e as escolas de educação básica. O autor ainda discute o Terceiro Espaço de Formação

Docente e sua relação com o PIBID.

3.6.3 O PIBID e Formação continuada

3.6.3.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional

Dentro da formação continuada foram encontradas categorias como desenvolvimento profissional, principalmente para professores supervisores

A formação continuada de professores em exercício foi o foco da investigação de Duarte (2014). A autora analisou as contribuições do PIBID para formação das professoras alfabetizadoras da escola, colaborando com a melhoria da prática docente. A formação continuada aparece, também, na pesquisa de Mulik (2014), para professores de língua inglesa, repensando a formação de professores, no de Silveira (2014), para os professores de história, no de Oliveira (2015), para a professora de artes visuais, e no de Matos (2016), para professores de educação física.

Rosa (2014) investigou se o PIBID é, efetivamente, um espaço de formação continuada na visão dos professores supervisores. Moryama (2013) destaca licenciandos e professores supervisores em sua investigação. Para ela, alunos aprendem a ser professores desenvolvendo um encanto pela prática docente por meio do PIBID, e, os professores supervisores, garantem uma formação continuada, colaborando, também, na orientação de futuros professores. Jahn (2015) e Kloth (2016), também abordam a formação inicial de licenciandos e a formação continuada dos professores supervisores. Para elas, o PIBID oportuniza a reflexão e o incentivo ao ensino, bem como o estímulo do Programa na relação dos binômios teoria-prática e universidade-escola.

Já Corrêa (2014), Nascimento (2014), Martelet (2015), Sena (2015) refletem sobre o desenvolvimento profissional dos professores supervisores. Borges (2015) também trouxe a formação dos professores supervisores em sua pesquisa. A autora concluiu que o desenvolvimento profissional ocorreu durante as atividades de estudos e práticas desenvolvidas pelo Programa e que, essas atividades resultaram em mudança efetiva nas práticas pedagógicas desses professores em sala de aula. Demos (2016) também pesquisou o desenvolvimento profissional dos supervisores, concluindo que há possibilidades, porém, há limitações.

O desenvolvimento profissional para os professores de educação básica, foram o foco de Santos (2014) e Anjos (2015). E o desenvolvimento profissional de professores coordenadores de área foi percorrido por Silva (2015). O desenvolvimento profissional também foi investigado por Eufrazio (2014), porém, foi realizado com as licenciandas do curso de pedagogia. A autora faz menção de formar docentes dentro da profissão. Ações formativas visando o desenvolvimento profissional dos licenciandos foram foco de pesquisa de Hauschild (2016). A autora analisou as ações desenvolvidas que foram validadas para a formação inicial docente.

3.6.3.2 Importância do papel do Professor Supervisor

Carvalho (2013) investigou o papel dos professores supervisores, sendo denominados de coformadores e que eles têm, por principal tarefa, orientar/mobilizar os alunos. Barros (2016), Campelo (2016), Justina (2016) também investigaram o papel do professor supervisor.

Por outro lado, Silva (2015) analisou de que forma os professores supervisores participam da gestão curricular na iniciação à docência. Os resultados apontaram falhas no currículo de formação docente, sugerindo reconsiderar as práticas curriculares do Programa.

3.6.3.3 O Professor Coordenador de Área do PIBID

Assim como o professor supervisor, professores coordenadores de área também foram investigados nos trabalhos de pesquisa. Como investigação dos professores coordenadores de área do Programa, Almeida (2015) buscou trajetórias de formação, da profissão e de suas práticas docentes. Dentro do espaço da formação de professores, a autora analisou dados dentro das perspectivas da autoformação, da heteroformação e da ecoformação de professores.

Os saberes e as práticas docentes dos professores coordenadores de área foram alvo de pesquisa de Vieira (2015). O autor buscou a construção de saberes da pedagogia freireana na universidade por meio da aprendizagem libertadora de ensinar.

3.6.4 Práticas desenvolvidas e os processos ensino-aprendizagem

No que tange aos processos de ensino e aprendizagem, Pranke (2012) procurou investigar se as oficinas desenvolvidas durante o PIBID promoveram autorregulação da aprendizagem e formação docente, estimulando e qualificando os processos de aprender e ensinar. Gaffuri (2012), em sua pesquisa, investigou como se dá o processo de aprendizagem, o que ela denomina de “sistema de atividade colaborativa de professores inseridos no contexto do PIBID”. Souza (2014) afirma que o PIBID em suas atividades proporciona aprendizagem docente, contribuindo para a prática em sala de aula.

Neves (2014) traz práticas da docência no PIBID, especificamente na sua área em foco, a matemática, onde se destacou a elaboração de projetos, com utilização de materiais e recursos de tecnologia. Cruz (2012) denomina o PIBID como um dispositivo que produz as práticas discursivas no ensino. Ainda ressalta a valorização da profissão docente, buscando novas estratégias de ensino. Na pesquisa de Porto (2012), duas categorias emergiram: o aprender, onde foi abordado sobre aprendizagem discente, e, a ação docente, onde os futuros professores abordam sobre planejamento e práticas pedagógicas.

Martins (2014), em sua investigação, trouxe as relações entre a formação pedagógica e as metodologias do ensino de Biologia com professores em exercício que haviam participado do Programa, indicando que o PIBID influenciou na prática em sala de aula. Oliveira (2013) aborda o ensino de ciências sob o ponto de vista do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS. A autora evidencia a importância do enfoque CTS para a docência e para a formação de professores da área.

Moço (2013), por meio de oficina ministrada aos bolsistas do PIBID, buscou investigar resolução de problemas como estratégia metodológica. Como resultado, as atividades desenvolvidas podem colaborar no preparo da prática docente, desde que se tenha organização e planejamento.

Costa (2013) buscou identificar ações propostas pelo grupo estudado. Percebeu como positivo a oportunidade de se envolver em um programa de caráter inovador, vislumbrando motivação para o exercício docente. A pesquisa de Holsback (2013) tem como objetivo investigar como o PIBID de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS está incentivando os alunos do curso a desenvolver o pensamento crítico no âmbito do ensino médio nas escolas onde

atuam. Percebeu que há interesse do Programa em desenvolver habilidades que ajudem os futuros professores nesse sentido. Batista (2014) traz a elaboração de um “Guia Didático”, na área de química, como fruto do trabalho final da pesquisa, com conteúdo sócio científico para, posteriormente, ser empregado nas aulas do Ensino Médio das escolas participantes.

Silva (2014) também buscou a elaboração de um material didático baseado nas ações desenvolvidas nas escolas para colaborar no processo de ensino-aprendizagem, na área de Álgebra. Souza (2014) utilizou-se de jogos para o processo de ensino-aprendizagem. Foi organizado um catálogo para que os professores da educação básica utilizem nas atividades das aulas de química, como auxiliar em suas práticas. Teixeira (2014) utilizou-se de diários como instrumentos de formação continuada, no intuito de aprimorar a prática. Além de registro de planejamento e elaboração para o ensino, teriam utilização para os próximos anos, a fim de transformar a sala de aula no formato tradicional.

Tellez (2014) buscou aproximar os licenciandos do PIBID com uma abordagem histórica do ensino de ciências associada às histórias em quadrinho, procurando fomentar e refletir sobre o decurso de construção da ciência. Santos (2013) investigou sobre a contribuição do PIBID na formação de educadores ambientais, tanto na inicial como na continuada. A autora percebeu que são poucos os subprojetos que trabalham a educação ambiental, porém, que há contribuição do Programa na formação dos licenciandos.

Nora (2015) trouxe o trabalho pedagógico da Cultura Esportiva na Escola como impacto na formação inicial dos licenciandos. Cunha (2014) abordou a educação em saúde com os PIBIDianos e sua importância para a formação cidadã de crianças e adolescentes. Dias (2014) apresentou proposta teórico-metodológica proporcionada por uma bateria de oficinas ofertada aos bolsistas sobre conceitos de alfabetização e letramento, onde contribuiu, inclusive, para a reflexão do trabalho docente.

Lima (2015) percebeu que práticas desenvolvidas pelos PIBIDianos apontam para promissora transformação social dos grupos e também dos indivíduos. Iza (2015) verificou que a aprendizagem docente ocorreu na relação existente entre teoria e prática e, que essa aprendizagem estava relacionada com os processos formativos desenvolvidos no Programa. A autora ainda argumentou que esses processos colaboram na aproximação dos alunos com a escola e que acabam por diferenciar dos demais licenciandos que não participam do mesmo contexto.

O PIBID e a educação infantil foram foco de Martins (2015). O autor analisou as práticas desenvolvidas na formação de professores focada no trabalho com esse nível da educação básica, especificamente, em sua área de atuação, a educação física. A aprendizagem cooperativa foi alvo da pesquisa de Oliveira (2015). O autor indica que esse tipo de aprendizagem contribui para a formação inicial dos PIBIDianos no que tange ao trabalho coletivo. Ramos (2015) trouxe em sua pesquisa a modelagem como metodologia eficaz para o processo ensino-aprendizagem da matemática, contribuindo para a prática dos futuros professores.

Silva (2015) buscou a compreensão das práticas de leitura acadêmica dos professores supervisores dentro do contexto da semiformação em Adorno. As práticas de leitura dessa experiência ocorreram nos encontros de estudo, na realização das atividades e, ainda, na qualificação docente. Silva (2015) abordou a problematização do planejamento de um ensino dialógico de Teatro e momentos pedagógicos, concluindo que a escola é um espaço de diálogo.

Soares (2015), abordou o conhecimento socioambiental nas intervenções das práticas do PIBID para contribuição da formação de professores. Carvalho (2016) buscou caracterizar uma ação, compreendendo relações entre saber, ensinar e aprender. Delgado (2016) abordou o aquecimento global nas práticas do PIBID, no intuito de colaborar com a formação de professores.

Pinheiro (2016) trouxe questões étnico-raciais, por meio das ações pedagógicas. Apesar de enfrentar algumas dificuldades no processo, ao grupo de alunos e a supervisora foi possibilitado compreender mais sobre história, cultura africana e cultura afro-brasileira tendo a Lei 10.639/03 articulada com a temática étnico-racial.

A mediação também aparece nas pesquisas sobre o PIBID. Mendes (2013) fala da mediação da tecnologia no ensino de matemática. A autora trouxe em sua pesquisa, que foi desenvolvida a partir de um projeto de extensão, o planejamento, a experimentação, vivências e reflexões de ensino-aprendizagem nos processos de formação docente. Cellos (2014) também investigou o uso e importância das TIC no processo de formação docente. Moraes (2014) também investigou as TIC no âmbito do PIBID. Para ela, além do contexto de sala de aula e da escola, o Programa colabora com questões da cultura virtual, vivenciadas pelos alunos nos dias de hoje. As TIC foram abordadas na investigação de Breda (2015). A autora afirmou que os cursos de licenciatura não conseguem preparar os alunos para a utilização das TIC em sala de

aula. Assim, o PIBID proporcionou que os futuros professores pudessem ter mais contato com as TIC na formação inicial.

Lanzarini (2015) também aborda o uso das TIC em sua pesquisa. Para ela, os PIBIDianos pesquisados utilizam as TIC apenas como ferramenta de apoio, busca de informações ou, ainda, de conteúdo de currículo, não conseguindo utilizá-las como uma linguagem. Colpas (2017), abordou as TIC, porém, com professores de escolas, ex-PIBIDianos. Os ex-bolsistas do PIBID, já haviam se utilizado das TIC em suas práticas. Portanto, a pesquisa mostrou como as TIC foram utilizadas e como estão sendo incorporadas nas práticas, dentro da atuação profissional desses professores.

A mediação cultural foi o foco da pesquisa de Uriarte (2015). A autora teve como objetivo cartografar de que forma a mediação cultural pode incrementar a formação de professores nos âmbitos estético, artístico e político, fazendo com que o PIBID possa tornar-se um espaço cultural.

Aprendizagem colaborativa foi foco de pesquisa de Silva (2015), que utilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem – Plataforma Moodle. Concluiu que o uso desse ambiente fortalece e estimula as práticas de aprendizagem colaborativa, gerando uma rede colaborativa para evidenciar trabalhos já realizados, bem como, a troca de conhecimento com os pares. O ensino colaborativo foi abordado por Neto (2014), num processo de codocência. O autor indica que a codocência é uma escolha interessante para a reflexão do binômio ensino-aprendizagem. O PIBID aparece como práticas desenvolvidas nas escolas, como podemos observar nos artigos de Albuquerque; Frison; Porto (2014), Felício, (2014), Bergamaschi; Almeida (2013), Fetzner; Souza (2013), Mateus (2013), Neitzel; Pareja; Hochmann (2013), Tanaka; Ramos; Anic (2013).

A educação inclusiva surge nas pesquisas sobre o PIBID. Alexandrino (2015) estudou ações e tensões da educação inclusiva no contexto educacional. Já Maranhão (2017), observou que o PIBID contribuiu muito para a formação inicial dos alunos de pedagogia, no que tange a reflexão docente para a prática inclusiva. Rocha (2015) trouxe a educação inclusiva em um contexto interdisciplinar, na elaboração de materiais, como jogos pedagógicos para alunos com deficiência nas escolas. Já Camargo (2016), analisou sobre as representações sociais a respeito da educação inclusiva. A autora concluiu que há a necessidade de remodelar a formação acadêmica no que se refere à inclusão, e que o PIBID poderia se tornar um grande aliado no processo formativo de futuros professores.

Ainda foram encontrados trabalhos que abordam a interdisciplinaridade, desenvolvido por Moretti (2014). A autora versa sobre a integração curricular por meio do ensino interdisciplinar, em um projeto desenvolvido por professores na escola. Outra pesquisa abordando a interdisciplinaridade foi a de Santos (2015). A pesquisa de Coura (2016), traz a interdisciplinaridade na construção de um Clube de Ciências, onde foram desenvolvidas novas metodologias e além de conhecimento técnico-instrumental.

No próximo capítulo, trato da formação de professores no Brasil.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para poder compreender a trajetória da formação de docentes no Brasil, se faz necessário pensá-la em uma retrospectiva histórica com suas contribuições importantes até os dias atuais.

4.1 BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores tem seu início no final do século XIX, com cursos específicos para esse fim, como as ‘Escolas Normais’, para atuação em nível primário. As universidades eram encarregadas de atender a formação de professores de nível secundário, para poder atender a demanda, no início do século XX. Nas primeiras décadas, os cursos de bacharelado acrescentavam um ano a mais às licenciaturas em seus currículos, atendendo a expansão do ensino (GATTI; BARRETTO, 2009).

Assim, com o crescimento da população e das diversas demandas da sociedade, tem-se a necessidade do aumento do número de professores nas escolas. Para atender o público escolar, houve um crescimento para a formação de professores, como expansão do nível médio em escolas normais, cursos rápidos para formação de docentes, bem como complementação de formação de diversas origens, autorização para os não licenciados e admissão de professores leigos (GATTI; BARRETTO, 2009).

A organização dos Institutos de Educação também se deu nos anos de 1930. Saviani (2009) apresenta os Institutos de Educação “como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Inspirados na ideia de Escola Nova, os Institutos tiveram suas reformas pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932⁷³.

A partir da década de 1960, a formação de professores passou a ter sua trajetória por meio da legislação brasileira. Foi a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61⁷⁴, que a formação de professores teve um capítulo dedicado, o capítulo IV, intitulado “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio” (BRASIL, 1961).

⁷³ Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. <http://www.bvanisieteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>

⁷⁴ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

A estrutura do ensino brasileiro estava dividida entre Ensino Primário, de cinco anos e, Ensino Secundário, dividido em duas partes: Ciclo ginásial com quatro anos e Ciclo Colegial com três anos, esse último abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Dois artigos da referida Lei eram dedicados à formação de professores. O art. 53º era dedicado à formação de professores para o ensino primário:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo [...]

Já a formação de professores para o ensino secundário, aparece no art. 59:

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Uma nova reforma da educação brasileira ocorreu em 1971, com a Lei nº 5.692/71⁷⁵. Nessa legislação, os ensinos de nível primário e secundário passam a chamar-se, respectivamente, primeiro e segundo graus. As Escolas Normais são extintas e, no lugar desse espaço de formação de professores, surge o Magistério, uma nova habilitação do segundo grau. A nova habilitação capacitava os futuros professores para o exercício do ensino de primeiro grau, referente às primeiras séries. Para as últimas séries do primeiro grau e para as de segundo grau, a mesma Lei prevê a formação de professores em nível superior.

A formação de professores passou a ser um tema importante nas políticas públicas educacionais desde que se começou a exigir, cada vez mais, a qualificação dos docentes. De acordo com Barbosa e Fernandes (2017), essa preocupação está expressa no artigo 62 da LDB 9394/96, que define a formação dos profissionais:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415/2017).

⁷⁵ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Incluído pela Lei nº 12.796/2013, o § 5º diz que

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, 1996).

O Art. 63, também modificado, aborda sobre os Institutos Superiores de Educação que manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

As primeiras alterações nos currículos dos cursos de formação de professores foram realizadas a partir de 2002, quando ocorre a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores⁷⁶ e, posteriormente, com as diretrizes curriculares para os diversos cursos de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Gatti e Barretto (2009), as diretrizes curriculares estão voltadas para o

[...] desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 46-47).

⁷⁶ RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 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. Em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

Após 13 anos, a Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP 02/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior foram revogadas. Em 1º de julho de 2015 foram aprovadas as novas 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 formação continuada, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015⁷⁷.

De acordo com Dourado (2016),

As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2016, p. 316).

Embora definidas diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior e para formação continuada, muitos professores em exercício na educação básica pública não são formados em cursos de graduação ou, ainda, atuam em outras áreas, diferentes daquelas em que se formaram.

Para tentar minimizar essa questão, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que vem consolidar a política de formação de professores instituída pelo Decreto 6755/2009. Essa ação entrou em vigor pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007 visando à formação inicial e continuada desses profissionais.

O decreto, em seu art. 10, estabelece que

⁷⁷ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º 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 <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>

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. § 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004⁷⁸.

Com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), estados e municípios organizaram os Planos de Ações Articuladas (PAR), visando à formação dos professores da educação básica, estabelecida pela LDB 9394/96. Vale lembrar que o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) surgiu da ação conjunta entre o Ministério da Educação, Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das secretarias de educação dos estados e municípios do país, na esfera do PDE.

O objetivo do PARFOR era, no período de implantação, formar mais de 300 mil professores que atuavam na educação básica sem serem graduados, número bem expressivo, no entanto, muito aquém de professores sem formação superior atuantes no país. Para poder contemplar esse objetivo, Instituições de nível superior, como universidades federais e estaduais, além dos institutos federais ofertaram cursos nas modalidades presencial e à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A formação inicial desses professores abrange 3 categorias: primeira licenciatura, para aqueles sem formação superior; segunda licenciatura, para aqueles que possuem formação, porém, atuam em áreas diferentes das que se formaram; e, os formados em cursos de bacharelado, sem habilitação para o exercício do magistério.

O PARFOR foi substituído pelo Programa de Formação Inicial Continuada para Professores da Educação Básica (PROFIC) no final do ano de 2017. A nova modalidade de formação de professores visa oferecer cursos de licenciatura e especialização aos professores da educação básica. O PARFOR deverá continuar até finalizar a última turma.

⁷⁸ LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm

Outro programa voltado para a formação de professores lançado no final de 2017, foi a Residência Pedagógica que tem por objetivo modernizar o PIBID. A nova modalidade oportuniza ao futuro professor o ingresso na escola de educação básica a partir do terceiro ano do curso de licenciatura com estágios supervisionados, visando a qualidade da formação inicial. Com essas novas propostas, o Governo Federal visa qualificar os profissionais que atuam ou que irão atuar nas escolas de educação básica de todo o país.

Percebe-se que há uma busca constante do Estado em superar o déficit de professores qualificados para atuar na educação básica desde o início do século passado. Porém, não basta apenas criar programas sem propor uma formação de profissionais críticos e reflexivos. A seguir, abordo sobre o professor reflexivo e sobre competências e saberes docentes.

4.2 SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Nas últimas décadas, a formação docente tem sido alvo de estudos sobre mudanças e transformações da sociedade. Torna-se importante refletir e analisar formação e prática pedagógica de professores no que tange às competências e saberes docentes, buscando a identidade de um profissional crítico e reflexivo.

4.2.1 Professor Reflexivo

A formação reflexiva com vistas à transformação das vivências da atuação profissional docente no processo ensino-aprendizagem é discutida por vários autores como Pérez Gomez (1997); Schön (2000); Libâneo (2002); Pimenta (2005); Alarcão (2005, 2010); Zeichner (2008), entre outros.

O termo “Professor Reflexivo” tem origem na década de 80 nos Estados Unidos. Porém, a necessidade de formar professores que consigam refletir sobre sua prática foi muito discutida pelo movimento de valorização da formação e da profissionalização docente, e teve enorme ênfase a partir dos anos 1990.

Dewey (1959) foi referência para os demais autores discutirem sobre esse paradigma, em especial Schön, que sistematizou a teoria da aprendizagem por meio do fazer de Dewey. Segundo Schön (2000), os alunos aprendem por meio da prática, e não podem ser ensinados. Nas palavras de Dewey, o aluno

[...] tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p.25).

Schön (2000) se utiliza do termo “talento artístico profissional” referindo-se ao fazer e que o aprender as formas desse talento deve ser feito com “liberdade para aprender através do fazer” (SCHÖN, 2000, p. 25). Três processos são discutidos por Schön. Esses processos são complementares, envolvendo o pensamento do profissional com a prática. Os processos são: o conhecimento-na-ação; a reflexão-na-ação; e, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

A expressão utilizada por “conhecer na ação”, refere-se ao que é espontâneo, tácito, implícito na atividade prática. Assim como as atividades simples, as atividades complexas também são aprendidas e executadas, e, muitas vezes, somos incapazes de descrever com palavras como essas atividades são realizadas.

Schön utiliza essa expressão para referir-se aos tipos de conhecimento que se revelam em ações inteligentes, onde o ato de conhecer está na ação (SCHÖN, 2000, p. 31). Já “reflexão na ação” é o que surge a partir do que é produzido pela ação. Refletir pela ação e pensar sobre o que foi feito.

Para o autor,

Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante (SCHÖN, 2000, p. 35).

A terceira expressão utilizada por Schön, “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992), o ato de refletir sobre a reflexão faz com que o profissional possa se organizar no seu fazer. Assim, as ações praticadas, anteriormente, podem ser repensadas para agir de determinadas formas. Para o autor,

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de

suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (SCHÖN, 2000, p. 39).

Em suma, Schön (1992) traz a expressão “Practicum Reflexivo”, que implica “um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer” (SCHÖN, 1992, p. 89).

O autor faz referência sobre o professor como aquele que

[...] esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1992, p.93)

Perez-Gomez (1992) se utiliza de Schön para referenciar sobre o professor reflexivo e aborda sobre a prática onde,

No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação (PÉREZ GOMEZ, 1992, p. 110).

Pimenta (2002) resume Schön da seguinte forma:

[...] valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2002, p. 19).

Para essa autora, os saberes docentes não se formam somente pela prática, mas também ancorados pelas teorias da educação. Ela vê fundamental importância da teoria na formação dos docentes, pois promove compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais nas ações e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002).

Pérez Gomez (1997) afirma que, se o conhecimento na ação for desenvolvido sem a devida reflexão, as atividades tornar-se-ão de forma repetida e automática. Assim,

[...] o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105-106).

Para Libâneo (2002), o ser professor reflexivo possui um processo articulado. O autor argumenta sobre o aprender a ser professor e essa aprendizagem é feita por vários caminhos. Para ele,

A reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação — reflexão — ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor (LIBÂNEO, 2002, p. 73).

Já Alarcão (2005) diz que o professor reflexivo extrapola a ação especificamente técnica e reprodutiva. Para essa autora,

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Alarcão (2010) traz a relação entre o professor reflexivo e a escola reflexiva, onde o professor não deve agir de forma isolada na escola. A escola, de cunho coletivo, deve ter um modo e uma missão próprios, portanto, deve ser reflexiva. A autora argumenta que há necessidade de professores pensantes, com capacidade de

gerenciar sua atuação profissional e, que a escola possa se questionar para seu desenvolvimento como instituição. A reflexão conjunta entre professores e escola pode colaborar na resolução de dilemas.

Zeichner (1998) traz uma visão crítica sobre o assunto e destaca três pontos importantes sobre o professor reflexivo. No primeiro ponto, no tópico ele aborda a prática reflexiva vista como estruturante na formação docente. O autor afirma que os docentes devem ser ativos ao formular as propostas de seus trabalhos e também “devem assumir funções de liderança nas reformas escolares” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

No segundo, ele discute a eficácia da formação docente reflexiva. Para ele, quatro temas acabam danificando o potencial do desenvolvimento real dos professores, criando uma ilusão de poder para os professores:

- 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; 4) e uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Como terceiro ponto, ele percebe que a formação docente reflexiva deve estar conectada ao esforço por justiça social “para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo” (ZEICHNER, 1998, p. 545).

Pode-se perceber o quanto a temática do professor reflexivo revela-se importante para o processo de formação docente. A prática reflexiva faz com que o professor conheça a si mesmo, levando à descoberta das suas ações, dos seus conhecimentos e das suas competências profissionais, buscando sua identidade docente.

A seguir, a profissionalização docente será destacada no âmbito do conhecimento, saberes e competências docentes.

4.2.2 Conhecimento, saberes e competências docentes

Estudos sobre a profissionalização docente tiveram aumento considerável a partir dos anos 1980, principalmente nos Estados Unidos e Europa e, posteriormente, na década de 1990 na América Latina (TARDIF, 2000). Conhecimento, saberes e competências docentes tem destaque importante dentro da categoria profissionalização docente.

Shulmann (1987) dividiu o conhecimento em sete grupos: do conteúdo; pedagógico geral, entendida como estratégias de gestão para ensinar o conteúdo; do currículo, entendido como organização curricular; dos estudantes e de suas características, dentro do contexto social; do contexto educacional, incluindo a cultura da comunidade; dos fins, propósitos e valores educacionais, com suas bases sociais, históricas e filosóficas; e, pedagógico do conteúdo, combinação entre pedagogia e conteúdo.

Para Shulman (2005), conhecimento sobre docência é o que

[...] os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e [...] para que seja considerada entre as profissões prestigiadas (SHULMAN, 2005, p. 5).

Sobre os saberes da docência, Pimenta (1998) traz três classificações. O primeiro, saberes da experiência, trata sobre os caminhos já trilhados do ser professor. São aqueles saberes adquiridos e produzidos no cotidiano docente, permeados pela reflexão sobre a prática. O segundo, saberes do conhecimento, sobre os conhecimentos específicos e também os científicos do professor. Por fim, os saberes pedagógicos, que podem colaborar na amplitude do conhecimento que os professores têm das suas ações sobre o ato de educar. Os saberes pedagógicos junto com a reflexão da prática, que novas práticas são criadas. Posteriormente, Pimenta juntamente com Anastasiou (2002), aumentaram de três para quatro a classificação dos saberes. As autoras mantêm inalterados os dois primeiros, porém, dividem o terceiro, saberes pedagógicos em saberes pedagógicos e saberes didáticos.

Pimenta (1999) apresenta os saberes relacionados com a identidade dos professores. Para ela, a identidade é construída pela

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Saviani (1996) afirma que o “processo educativo é um fenômeno complexo” (SAVIANI, 1996, p. 148). Para esse autor, há vários tipos de saber, mas o saber que interessa à educação é aquele que surge como resultado do processo de aprendizagem e do trabalho criativo. No entanto, a educação necessita ter, como referência, o saber formado historicamente (SAVIANI, 1996).

O autor classifica os saberes em cinco categorias: o saber atitudinal, que compreende as atitudes do professor, como pontualidade, clareza, equidade, respeito, atenção, entre outros. O saber crítico-contextual aborda as condições sócio históricas e, cabe ao professor, compreender o movimento da sociedade, suas características e transformações. Já nos saberes específicos, são incluídos os saberes das disciplinas que compõem o currículo. Os saberes pedagógicos incluem os conhecimentos das teorias da educação com vistas a articular os fundamentos da educação com o trabalho educativo. Os saberes didáticos-curriculares relacionam-se com as formas de organização da ação educativa na relação educador-educando.

Gauthier (1998) traz dois obstáculos enfrentados na docência que seriam de um “ofício sem saberes e de saberes sem ofício”. Ofício sem saberes refere-se à própria atividade docente, exercida de forma inerente, colaborando com o "enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual" (GAUTHIER, 1998, p. 20). O segundo obstáculo, saberes sem ofício, são aqueles conhecimentos produzidos somente na academia, sem a experiência em sala de aula. O autor revela que isso resultou em “[...] formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (GAUTHIER, 1998, p. 25).

Gauthier (1998) apresenta seis tipos de saberes para o exercício da docência. 1) saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experiencial; e, 6) saber da ação pedagógica.

Maurice Tardif é outro autor que discute sobre saberes docentes. Em parceria com Lessard e Lahaye no ano de 1991, os autores abordam a identificação e definição dos saberes nas práticas docentes.

Para esses autores, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado e sistematizado adequadamente, mais o processo de aprendizagem se torna longo e complexo (TARDIF et al. 1991).

Em 2002, Tardif no livro “Saberes docentes e formação profissional”, os saberes, como fios condutores estão divididos em seis: saber e trabalho; diversidade do saber; temporalidade do saber; experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; saberes humanos a respeito de saberes humanos; e, saberes e formação profissional. Tardif (2002) observa o quanto o saber docente é heterogêneo, dando destaque aos saberes da experiência. Quanto ao tipo, Tardif (2002) divide os saberes: da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; e, saberes experienciais.

O autor apresenta uma definição do professor ideal como alguém que deva ter conhecimentos, além dos da sua área, sobre ciências da educação e da pedagogia. Deve, também, desenvolver um saber prático, com base nas experiências com seus alunos (TARDIF, 2002).

Para Nóvoa (1995), a formação docente está intimamente ligada com a reflexão e identidade do professor.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Há um vasto conteúdo sobre conhecimento, saberes, competências para o exercício da docência na visão de diversos autores. No entanto não há como compará-los, pois, são elaborados e classificados de acordo com o pensamento de cada um. Mesmo sendo tão diversos e heterogêneos, os significados dos conceitos são muito semelhantes.

Para uma melhor visualização, o quadro abaixo integra a classificação dos conhecimentos e saberes docentes, de acordo com os autores citados anteriormente.

SHULMAN 1987	TARDIF, LESSARD E LAHAYE 1991	SAVIANI 1996	GAUTHIER 1998	PIMENTA 1999/2002	NÓVOA 2011
Conhecimento do Conteúdo	Saberes da formação profissional	Saber atitudinal	Saberes disciplinares	Saberes da experiência	Conhecimento
Conhecimento pedagógico geral	Saberes disciplinares	Saber crítico-contextual	Saberes curriculares	Saberes do conhecimento	Cultura profissional
Conhecimento do currículo	Saberes curriculares	Saber específico	saberes das ciências da educação	Saberes pedagógicos	Tato pedagógico
Conhecimento dos estudantes e de suas características	Saberes experienciais	Saber pedagógico	saberes da tradição pedagógica	Saberes didáticos (2002)	Trabalho em equipe
Conhecimento do contexto educacional		Saber didático curricular	saberes experienciais		Compromisso social
Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais, com suas bases sociais, históricas e filosóficas			saberes da ação pedagógica		
Conhecimento pedagógico do conteúdo					

Quadro 5 – Classificação dos conhecimentos e saberes docentes de acordo com Shulman (1987), Tardif; Lessard e Layaye (1991), Saviani (1996), Gauthier (1998), Pimenta (1999/2002) e Nóvoa (2011).

Ao longo do processo formativo e ao passar por inúmeras experiências, o professor necessita estar em constante aprimoramento de seus conhecimentos, saberes e competências e, estes devem perdurar durante todo o percurso da vida profissional.

5. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

As avaliações de programas são importantes para que se acompanhe sua funcionalidade. É a forma de observar a situação do programa e se ele está sendo eficaz e coerente com seus objetivos. Seu resultado pode colaborar com tomadas de decisão sobre formulação, estratégias e continuidade.

De acordo com o Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento - CAD da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDC, avaliação é

Apreciação sistemática e objetiva de um projeto, programa ou política, em curso ou terminado, quanto à sua concepção, execução e resultados. O propósito é determinar a pertinência e o grau de cumprimento dos objetivos, a eficiência em matéria de desenvolvimento, a eficácia, o impacto e a sustentabilidade. Uma avaliação deve fornecer informações credíveis e úteis permitindo integrar as lições da experiência nos processos de decisão dos beneficiários e dos doadores de fundos.

Nogueira (2002), vê a avaliação como

[...] um elemento básico do planejamento e traduz a possibilidade de se tomar decisões que superem soluções erráticas e não fundamentadas, elevando-se o grau de racionalidade de tais decisões. [...] avaliar é estabelecer, a partir de uma percepção intersubjetiva e valorativa e com base nas melhores medições objetivas, o confronto entre a situação existente previamente ao planejado e os objetivos e as metas alcançadas (NOGUEIRA, 2002, p. 142).

Para Cunha (2006), não existe uma só forma de se realizar uma avaliação. Existe a avaliação acadêmica, com maior formalidade com vistas no estudo da efetividade das políticas, contribuições e impactos e a avaliação que é realizada durante a implementação das políticas com vistas no estudo da eficiência e eficácia.

Para Ramos & Shabbach (2012, p. 1273), “a avaliação permite aos formuladores e gestores de políticas públicas desenharem políticas mais consistentes, com melhores resultados e melhor utilização dos recursos”.

De acordo com o CAD (2006), a avaliação possui justificativas, finalidades e objetivos. A justificativa está relacionada com o porquê e para quem é realizada a avaliação, bem como o porquê da realização em um determinado momento. A

finalidade tem relação com a função da aprendizagem e a prestação de contas. A contribuição da melhora da política, continuidade de projeto ou programa são consideradas finalidades. Já os objetivos têm relação com a apuração de resultados (impactos, por exemplo) e medir eficácia, eficiência e relevância.

Cavalcanti (2007), conforme o quadro abaixo, explicita os critérios e as alternativas de avaliação, divididos em quatro classificações: A função da avaliação, o momento da avaliação, os aspectos avaliados e a posição do avaliador. De acordo com a autora, a lista não é finita e não precisa ser utilizada na íntegra.

Critérios de classificação	Alternativas de avaliação
1.Função da avaliação (para que se avalia?)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ formativa ✓ somativa
2.Momento em que se avalia (quando se avalia?)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ex-ante ✓ durante (processo) ✓ ex-post
3.Aspectos (ou atividades) que são avaliados (o que se avalia?)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ de necessidades ✓ do planejamento ✓ da elaboração (objetivos e metas) ✓ da gestão ou execução (implementação, monitoramento e seguimento) ✓ de procedimentos ✓ de empenho (esforço, cobertura, produtividade e qualidade) ✓ de produto (eficácia, eficiência e efetividade) ✓ de resultados ✓ de impactos ✓ de custo-benefício ✓ da opinião dos beneficiários
4.Posição do avaliador (quem avalia?)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ interna ✓ externa ✓ auto-avaliação ✓ mista

Quadro 6 – Critérios e Alternativas de Avaliação.
Elaborada por Cavalcante (2007).

Quanto à função, Cavalcanti (2007) explica que a avaliação formativa pode ser representada como avaliação que ocorre antes ou durante o processo de implementação. Já a avaliação somativa está relacionada à verificação dos resultados que pode ser averiguada ao término do programa.

O momento é dividido em três categorias: ex-ante; de processo e, ex-post. *Ex-ante* é o momento que se refere à avaliação quando ocorre antes da implementação

de um programa. *De Processo*, é a avaliação que ocorre durante a execução de um programa e está diretamente relacionado com a implementação e seu funcionamento. É o momento em que a gestão pode modificar, corrigir e otimizar o desempenho do programa, podendo alterar seus resultados. Por fim, *ex-post* é o momento da avaliação que acontece após o encerramento do programa. Nesse momento, os dados obtidos informam o nível de cumprimento dos objetivos.

Quanto à posição do avaliador, ela pode ser avaliação interna, avaliação externa, avaliação mista e auto avaliação. A avaliação interna é executada por profissionais oriundos da instituição responsável pelo programa, sem estarem envolvidos na sua realização. Já a auto avaliação, é quando o programa está sendo avaliado por aqueles que estão ligados diretamente a ele e, também, visto como um subtipo de avaliação interna. A avaliação externa é desenvolvida pelos profissionais que não fazem parte do quadro da instituição que executa o programa em processo de avaliação, o que sugere objetividade e neutralidade dos avaliadores.

Por fim, quanto aos modelos de avaliação, Cavalcanti (2007) afirma que esses não devem ser confundidos com os tipos de avaliação. Para a autora, modelo de avaliação é um conjunto de fatores que inclui desde a concepção da avaliação até os instrumentos que serão empregados na coleta, análise e divulgação das informações (CAVALCANTI, 2007).

Cavalcanti (2007) traz três grupos de modelos de avaliação em sua tese: 1) clássico, analítico ou quantitativo; 2) global, alternativo ou qualitativo e; 3) analítico-global, clássico-alternativo ou misto.

O primeiro, que engloba os modelos clássico, analítico ou quantitativo, faz referência às informações de natureza quantitativa, são aqueles modelos “pautados em paradigmas epistemológicos explicativos e com posicionamentos realistas e objetivistas” (p. 115), indicados para avaliação de projetos de grande abrangência.

O segundo grupo, que envolve os modelos global, alternativo ou qualitativo, faz referência às informações de natureza qualitativa, com a intenção de compreender e interpretar, dando significado às ações do programa. Esse tipo de modelo, são indicados para a avaliação de projetos menores.

O terceiro e último grupo, envolvendo os modelos analítico-global, clássico-alternativo ou misto combinam os atributos dos dois modelos anteriormente citados, ou seja, são denominados modelos mistos, de natureza quantitativa e qualitativa.

Costa e Castanhar (2003), ressaltam a importância sobre avaliação de programas sociais e, dessa forma, buscar o aperfeiçoamento da gestão pública. Os autores afirmam que

A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz (COSTA;CASTANHAR, 2003, 971).

Programas educacionais, como o PIBID, devem buscar avaliações para uma melhor condução e aperfeiçoamento, tanto das ações quanto do controle de recursos aplicados. No próximo tópico tratarei da análise de programas educacionais.

5.1 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Em se tratando de políticas públicas educacionais, faz-se necessário ressaltar a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992). A abordagem, inicialmente, possuía três contextos: a política proposta, a política de fato e a política em uso. O primeiro contexto, refere-se à política oficial, não só a do governo, mas também das instituições escolares e políticas locais. O segundo contexto, formado pelos textos políticos, aqueles que dão base para que as políticas se efetivem. E o terceiro e último contexto, relacionado com as práticas e discursos do processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006).

No mesmo ano, Bowe et al (1992), refinam um pouco mais o ciclo das políticas adotando também três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Para os autores,

o foco de análise das políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Posteriormente, Ball (1994), acrescenta mais dois contextos ao ciclo de políticas, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Na sequência, o quarto contexto do ciclo de políticas é denominado também como efeito por essa nomenclatura se mostrar mais apropriada. Aqui, as políticas são analisadas pelo impacto e interações com desigualdades, pois a preocupação dos resultados ou efeitos é com questões de justiça e igualdade.

O quinto e último contexto do ciclo de políticas denomina-se contexto de estratégia política. Para Ball, esse contexto abrange “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Mainardes (2006), afirma que o ciclo de políticas contribui para a análise das políticas públicas. Para esse autor, a abordagem do ciclo de políticas contribui para a análise de políticas, já que o processo político é percebido como “multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro (MAINARDES, 2006, p. 55). O mesmo autor reitera que a abordagem do ciclo de políticas integra-se num referencial útil para a análise de programas e políticas educacionais, permitindo uma análise crítica desde sua formulação até a implementação no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

No próximo item, a abordagem se dá na diferença entre monitoramento e avaliação de políticas públicas.

5.2 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Avaliação e monitoramento são processos distintos. Para Cunha (2006),

[...] enquanto o acompanhamento ou monitoramento é uma atividade gerencial interna, realizada durante o período de execução e operação, a avaliação pode ser realizada antes, durante a implementação ou mesmo algum tempo depois, após o programa provocar todo o seu impacto, e com a preocupação centrada no modo, medida e razão dos benefícios advindos (CUNHA, 2006, p.12).

Embora distintos, avaliação e monitoramento se complementam, pois, a avaliação necessita das informações do monitoramento para medir eficiência, eficácia e efetividade dos programas.

Para Condé (2012), é importante monitorar e avaliar políticas públicas. Monitorar para acompanhar a implementação e ações para corrigir possíveis erros. Avaliar para acompanhar o investimento público “ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade” (CONDÉ, 2012, p. 95-96).

5.3 EGRESSOS NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A avaliação de programas de políticas públicas na ótica de egressos tem sido abordada em pesquisas, e se mostra de forma eficaz como excelente recurso metodológico para compreender o desenvolvimento de programas e políticas sociais. Dazzani e Lordelo (2012), afirmam que

Egressos de programas e políticas sociais são sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas e políticas se articulam com a sociedade. Eles são uma fonte privilegiada de informações que permitem entender o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa (DAZZANI; LORDELO, 2012, p. 19).

De acordo com esses autores, pode-se obter dados importantes e melhores resultados na avaliação de programa de forma sistemática utilizando egressos como sujeitos. No entanto, investigações como essa possuem dificuldades, muitas vezes, pela pouca representatividade da amostra, característica comum nesse tipo de estudo. Apesar dessas dificuldades, estudos com egressos são entendidos como fundamentais para dar continuidade, sofrer reformulação ou até a interrupção de projetos ou programas e, se de fato, os objetivos estão sendo alcançados.

No próximo tópico, veremos a metodologia desenvolvida para esse estudo.

6. METODOLOGIA

A metodologia mostra os caminhos a serem percorridos na pesquisa científica. Para melhor entendimento sobre os passos que percorri para desenvolver esse estudo, apresento a metodologia. Os passos foram divididos em cinco itens: caracterização da pesquisa, a população e a amostra investigada, o instrumento de coleta de dados, os procedimentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos de análise dos dados.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Uma pesquisa pode ser caracterizada quanto à natureza, aos objetivos, à abordagem e ao delineamento.

6.1.1 Quanto à natureza

Segundo Gil (2008), a pesquisa possui finalidades e estão divididas em dois tipos: pesquisa pura ou pesquisa aplicada. No caso desta investigação, a pesquisa é aplicada, ou seja, “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos (GIL, 2008, p. 27).

6.1.2 Quanto aos objetivos

Os níveis de pesquisa, de acordo com Gil (2008), são divididos em três grupos: pesquisas exploratórias, pesquisas descritivas e pesquisas explicativas. Nesta investigação, a pesquisa é de nível descritivo, pois irá descrever as

características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. [...] algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa (GIL, 2008, p.28).

Esse tipo de pesquisa utiliza técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionário, por exemplo.

6.1.3 Quanto à abordagem

Os estudos podem ter abordagem qualitativa, quantitativa ou a mescla das duas abordagens. Esta pesquisa terá abordagem quantitativa, que tem como característica, analisar os dados por meio de números.

6.1.4 Quanto ao delineamento da pesquisa

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, foi escolhido o *survey* como delineamento de pesquisa.

Para Cohen e Manion (1994), os *surveys* agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais essas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994, p.83).

Três objetivos gerais permeiam os interesses na realização de um *survey*, segundo Babbie (2005): descrição, explicação e exploração. Podem ser utilizados um ou mais de um desses objetivos nas pesquisas.

Frequentemente, *surveys* são utilizados para descrever uma população. Babbie (2005, p. 96) aponta que “além de descrever a amostra total (e inferir para a população total), pesquisadores de *survey* muitas vezes descrevem sub amostras e as comparam”. Mesmo que a maioria dos *surveys* tenham o intuito de descrever, estudos têm apresentado propostas explicativas de uma população, o que requer análise concomitante de duas ou mais variáveis. Quanto ao objetivo de exploração, Babbie (2005) utiliza a expressão “mecanismo de busca” (p.97), buscando outras alternativas, como entrevistas, por exemplo.

As unidades de análise, de acordo com Babbie (2005), podem ser pessoas, grupos, famílias, cidades, entre outros. As unidades individuais de análise descrevem uma população que é representada pelas unidades.

Segundo Babbie (2005, p. 113), alguns autores utilizam o termo *survey* com um sentido implícito de “*survey* por amostragem”. Nesse sentido, compreende-se não somente a amostra estudada, mas a população maior da qual a amostra foi selecionada. Babbie (2005) afirma que métodos de *survey* são usados para estudar

um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada. (ibid).

Para Gil (2008),

Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos (GIL, 2008, p. 55).

Para o mesmo autor, estudos de levantamentos possuem vantagens, como conhecimento direto da realidade, interpretado pelo subjetivismo do pesquisador; economia e rapidez, com dados obtidos em grande quantidade em um curto espaço de tempo; e, quantificação, onde os dados tabulados passam por análise estatística (GIL, 2008).

Os *surveys* possui diversos desenhos. Porém, como os dados desta pesquisa serão coletados em uma única vez, num determinado período de tempo, este trabalho caracteriza-se como um *survey* de desenho interseccional. De acordo com Babbie (2005, p. 101), o *survey* de desenho interseccional permite descrever uma população maior na mesma ocasião.

6.2 POPULAÇÃO DA PESQUISA

Considerando os objetivos específicos deste trabalho, optei por investigar o PIBID sob a perspectiva dos alunos egressos do Programa.

Conforme informação obtida no site do PIBID da UFPel, o Programa distribuiu 875 bolsas aos acadêmicos dos cursos de licenciatura ao longo do tempo, desde sua implementação até fevereiro de 2018. Primeiramente, do conjunto de egressos, pensei em selecionar somente aqueles participantes dos primeiros editais. Posteriormente, decidi ampliar o número de participantes da pesquisa para todos os alunos egressos do PIBID da UFPel, desde 2007, ano de implementação, até 2018, ano em que se encerrou um ciclo e que tivessem participado ativamente no Programa. No entanto, como houve muita dificuldade em localizar os egressos e em conseguir falar com todos os coordenadores, resolvi selecionar os alunos egressos a partir do

segundo edital, o de 2009. A escolha de alunos egressos se deu pelo fato de que ainda não havia sido realizado um trabalho com esse público na UFPel.

Esses alunos egressos foram selecionados como unidade de análise (BABBIE, 2005, p.98). Para Babbie (2005), unidade de análise é “o ‘que’ ou ‘quem’ está sendo estudado”. Geralmente, “as unidades mais típicas de análise são indivíduos” (BABBIE, 2005, p. 507). Utilizo, ao longo deste trabalho, a denominação “alunos egressos” para me referir aos investigados.

Após a delimitação da população e, para selecionar os alunos egressos, primeiramente, enviei uma carta por e-mail (APÊNDICE A) para a Coordenação Geral do PIBID/UFPel, para confirmar a investigação, uma vez que já havia entrado em contato para informar da minha intenção de pesquisa há bastante tempo, desde que ingressei no Doutorado. A coordenadora me enviou uma listagem dos últimos coordenadores de área para que eu entrasse em contato, já que somente esses professores teriam os e-mails dos alunos egressos e também assinou um termo de ciência concordando para que a pesquisa fosse realizada.

Para localizar os alunos egressos que fizeram parte deste estudo, entrei em contato com os coordenadores de área dos diversos cursos de licenciatura do PIBID/UFPel pelos endereços fornecidos pela coordenação do Programa, enviando uma carta por e-mail (APÊNDICE B). A UFPel está situada no município de Pelotas, localizada na região sul do estado do Rio Grande do Sul e, o PIBID, encontrava-se em 15 cursos de licenciatura da Instituição a saber: artes visuais, ciências biológicas, ciências sociais, educação física, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática diurno, matemática noturno, música, pedagogia, química e teatro.

O contato com os coordenadores foi no sentido de solicitar uma listagem de todos os alunos que participaram do PIBID, portanto, alunos egressos do Programa no período compreendido entre 2007 a 2018 e seus endereços eletrônicos atualizados para eu poder localizá-los. A escolha do período se refere a todos os editais lançados na UFPel desde o primeiro em 2007 até o último, em 2013, encerrado fevereiro de 2018.

Tive muita dificuldade em conseguir as listagens dos nomes e e-mails dos alunos. Primeiro, porque nem todos os coordenadores que participaram do Programa estavam na lista fornecida pela coordenação, somente os que estavam participando naquele momento em que solicitei as informações. Coordenadores mais antigos não constavam na lista e precisei buscar informações em outros locais. Essas

informações foram obtidas no site do PIBID da UFPel, nos Blogs dos cursos participantes e também foi solicitado aos coordenadores que me ajudassem nessa busca. Uns me informaram; outros não.

Outra estratégia foi buscar informações em grupos específicos de uma rede social da qual faço parte, o *Facebook*. Nessa estratégia, alguns professores me incluíram nos grupos específicos do PIBID das suas áreas. Também acessei grupos em que eu já participava. Um desses grupos, “PIBID Pelotas”, foi o que mais deu retorno à minha solicitação. Nele, os alunos me enviaram seus e-mails, além de ajudar a divulgar entre seus colegas. Além desses, criei conversas com meus ex-alunos e ex-alunos de outros cursos, dos quais eu já havia trabalhado com eles em algum momento do PIBID. Também foi uma escolha acertada, pois vários responderam.

Também elegi alunos dos cursos que mais dificuldade eu tinha para conseguir os e-mails na tentativa de localizar os egressos, já que não havia informação alguma. Alguns desses alunos nem me conheciam, mas tiveram boa vontade em ajudar. Secretários de algumas unidades acadêmicas também se prontificaram e me enviaram listas de nomes e e-mails.

Com base nas informações disponíveis nas listagens, organizei uma planilha com os dados fornecidos pelos coordenadores, pelos alunos, pelos secretários e pelas redes sociais onde constou o número de alunos egressos do PIBID por curso. Esse número constituiu a população deste estudo, num total de 662 e-mails de alunos egressos.

De acordo com Lordelo et al (2012), apesar de serem fundamentais, existem desafios metodológicos que são encontrados para o desenvolvimento de pesquisas realizadas com egressos. Um dos entraves é a dificuldade em localizar ex-alunos, o que cabe neste estudo.

Para esses autores, estudos dessa natureza

[...] nos possibilitam saber se os objetivos de fato foram alcançados, ou, mais precisamente, se as mudanças preconizadas nos projetos foram efetivas. Contudo, as inferências de amostras para a população de beneficiários apresentam limitações por conta da pouca representatividade da amostra causada por viés de tamanho e da falta de sorteio dos casos. Essa limitação deve ser compreendida como uma característica própria desses estudos, mas não deve desencorajar avaliadores e pesquisadores que desejam investigar a efetividade das políticas públicas tomando como sujeitos os seus egressos (LORDELO et al, 2012, p.145).

Apesar das dificuldades, estudos como este devem ser realizados pela importância que eles representam, por mostrarem como projetos, programas e políticas se articulam com a sociedade.

6.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Definido o delineamento de pesquisa e selecionada a população de alunos egressos do PIBID, o questionário mostra-se o instrumento mais adequado a ser utilizado para a coleta de dados. Para Babbie (2005), o questionário é “um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para análise” (BABBIE, 2005, p. 504). Para Laville e Dionne (1999), uma das vantagens do questionário é que “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas”; a uniformização das questões formuladas “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184). Foram incluídas questões, na sua maioria, de caráter fechado, onde cada pergunta deveria ser respondida com opções de múltipla escolha. O mesmo instrumento também continha perguntas de caráter aberto, oportunizando respostas discursivas por parte dos alunos egressos do PIBID.

O questionário auto administrado, juntamente com uma carta (APÊNDICE C) foi proposto com instruções claras e foi dividido por categorias, respondendo aos objetivos desse estudo.

O documento foi dividido em blocos temáticos, onde buscou informações visando à identificação dos alunos egressos do PIBID, incluindo idade, gênero, autodeclaração de raça e mobilidade; da sua formação e atuação; e, sobre dados técnicos do PIBID, como conhecimento dos projetos institucional e de área e os motivos pelos quais entrou e saiu do Programa. Além desses itens, o questionário continha questões referentes a avaliação da formação recebida pelo Programa, articulação entre teoria e prática, bem como a relação entre universidade e escola. Outras questões visando a inserção na escola, como avaliação de coordenadores, supervisores e acadêmicos bolsistas e a motivação para o trabalho, além de questões que abrangiam a contribuição e incentivo do PIBID para a carreira docente. Finalizando o questionário, foi disponibilizado um espaço para dados adicionais onde os alunos egressos do PIBID pudessem fazer as observações que desejassem.

Um instrumento de coleta de dados, como o questionário, pode revelar informações pessoais dos respondentes. Por isso, contei com a participação voluntária, sem forçar a participação, e os dados foram utilizados exclusivamente para a pesquisa, sem mostrar dados pessoais que caracterizassem os participantes.

Todo questionário deve ser testado antes de ser enviado à população estudada (BABBIE, 2009; GIL, 2010). Portanto, um estudo piloto assegura que o questionário esteja claro, tenha ordem, observando a necessidade de modificações ou adequações das questões (BABBIE, 2009; GIL, 2010). O estudo piloto foi realizado com um grupo de 6 participantes para que fossem feitas correções antes de serem enviados aos participantes da pesquisa.

6.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu entre final do mês de agosto e final do mês de outubro de 2018. Portanto, após o envio dos questionários encaminhei um e-mail aos coordenadores solicitando apoio para a realização da investigação, pedindo que esclarecessem aos alunos egressos do PIBID a importância de preencherem o questionário.

Para Babbie (2005, p. 248), o índice de questionários respondidos é maior quando o próprio pesquisador visita os participantes no momento de entrega ou coleta do questionário do que quando se usa apenas o correio. Como não houve possibilidade de visita aos respondentes, solicitei aos coordenadores de área para ajudar no reforço do preenchimento, uma vez que esses professores tiveram estreita relação com os alunos durante as ações do PIBID.

Os questionários auto administrados foram enviados pelo Programa Google Forms aos alunos egressos do PIBID, de acordo com o número de e-mails informados. Juntamente com os questionários, foi encaminhado um termo de consentimento (APÊNDICE D) aos respondentes explicando os objetivos da pesquisa, agradecendo sua participação e solicitando o preenchimento e participação no estudo.

Babbie (2005) argumenta que, embora não se possa forçar a participação de respondentes, o pesquisador fará o possível para obter essa participação, mesmo em planos estatísticos de menor rigor.

Primeiramente, enviei e-mail contendo pesquisa e convite. Como houve demora nas respostas, enviei um segundo e-mail, pois o egresso pode não ter

localizado, não tenha visto ou tenha deixado de lado o questionário e, encerrei a participação do respondente na terceira tentativa. Também me utilizei das redes sociais como Facebook, e pelo Whatsapp, também sendo encerrados os contatos após a terceira tentativa de resposta.

Os questionários foram enviados no final de agosto de 2018 e a participação dos alunos egressos do PIBID foi encerrada no final do mês de outubro do mesmo ano.

6.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos são formados pela coleta dos dados, codificação, digitação, análise e então confecção das tabelas de resultados.

Após a coleta dos dados, iniciei a codificação e digitação, passando para a etapa de análise, começando, então, pela redução dos dados. Segundo Laville Dionne (1999, p. 199), a preparação ou redução dos dados comporta três operações principais: codificação, transferência e verificação, sendo esta última conduzida ao longo de toda a análise. Primeiramente, verifiquei se os questionários foram devidamente preenchidos ou se havia respostas em branco.

Os dados brutos foram verificados em relação à identificação de possíveis equívocos de preenchimento do questionário e quanto às respostas ausentes e/ou incompletas, pois esses dados não serão considerados válidos. De acordo com Laville e Dionne (1999),

o processo de verificação começa na recepção dos dados brutos [onde] o pesquisador eliminará desde logo os dados que não podem servir a seus fins porque são incompreensíveis, incompletos, inadequados... (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 203).

Em seguida, passei à codificação dos dados. Para realizar a codificação, é necessário “atribuir um código a cada um dos dados coletados e ordená-los por isso mesmo em categorias” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 199). Segundo os mesmos autores, “o pesquisador também deve prever códigos para traduzir as ausências de marcação” como “uma indicação para recusa ou a incapacidade de responder” (ibid, p. 200).

Após a codificação, os dados foram tabulados, ou seja, transferidos em forma de tabelas ou de gráficos. Segundo Laville e Dionne (1999), transferir dados é “simplesmente transcrevê-los em um quadro mais funcional para o trabalho de análise e de interpretação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 202). As tabelas e gráficos foram elaboradas com números e percentuais das questões de caráter fechado. Posteriormente, as questões de caráter aberto foram analisadas e categorizadas tematicamente.

Busquei analisar respostas com base nas categorias sugeridas pelos depoimentos dos próprios alunos egressos do PIBID. Todos os dados foram transcritos para um arquivo para melhor organização e controle. Com a finalização dessa etapa, envolvendo verificação, codificação, transferência de dados e categorização dos depoimentos, dei início à análise dos dados reduzidos, com base na orientação da legislação do PIBID e termos correlatos, bem como, na literatura da área da política educacional, procurando cotejar os dados com os de outros estudos que investigaram o PIBID nas diversas regiões do país.

Os objetivos específicos desta pesquisa, que visam analisar como os egressos avaliam a formação recebida pelo PIBID; averiguar a inserção na escola durante a participação no Programa e; investigar a identidade docente, orientaram a forma de apresentar os dados, visando construir um quadro amplo sobre como o PIBID pode contribuir para a formação de professores na visão dos alunos egressos do PIBID/UFPel.

7. ÉTICA NA PESQUISA

Dito anteriormente na metodologia deste estudo, a participação da pesquisa de *survey* é de cooperação voluntária. Não se pode obrigar as pessoas a participarem do processo. Porém, isso é mais aceito na teoria do que na prática (BABBIE, 2005). Muitas vezes, com as dificuldades encontradas no retorno das respostas, há uma certa insistência para que as pessoas participem.

Nas pesquisas com *survey*, se faz necessária a proteção dos respondentes. De certa forma, isso ocorre por meio do anonimato e o sigilo das informações. Quanto ao anonimato, o acompanhamento do retorno das respostas torna-se complicado se não houver conhecimento de quem já respondeu ou não ao questionário.

Quanto ao sigilo de um *survey* confidencial, as respostas são identificadas, mas o pesquisador deve se comprometer a não divulgar a identidade do respondente. Assim que recebidos os questionários, os dados de identificação foram eliminados e substituídos por números.

Nesse sentido, as cartas e o termo de consentimento que acompanharam os questionários continham informações sobre anonimato e sigilo no sentido de tranquilizar o respondente na participação da pesquisa.

7.1. OUTROS ASPECTOS ÉTICOS

Segundo o Comitê de Ética em Pesquisa da UCPel - CEP, toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos, de acordo com a Resolução 466/2012, que contém as diretrizes e normas regulamentadoras. Além dessa Resolução, a UCPel possui a Resolução nº 271 que reedita, com alterações, o regimento do comitê de ética em pesquisa da Instituição. Para que o projeto fosse submetido ao comitê, o mesmo teve autorização da Instituição onde foi desenvolvido e foi inscrito na Plataforma Brasil. A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada dos registros de pesquisas que envolvem seres humanos para todo o sistema do CEP e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. Essa Plataforma permite que as pesquisas sejam acompanhadas desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP (BRASIL, 2011). O projeto passou por todas as fases e foi aprovado para dar início a coleta de dados.

7.2. RISCOS E BENEFÍCIOS

Os riscos que os participantes de uma pesquisa podem sofrer, não estão na coleta de dados propriamente dita. Eles poderão estar relacionados com o destino que o pesquisador poderá dar a esses dados após essa coleta. De acordo com Nogueira e Silva (2012), essa é

a maior complexidade da ética para o pesquisador que se apropria de dados de “outros” para interpretá-los, ou para chegar ao concreto abstratamente pensado (NOGUEIRA; SILVA, 2012, p. 201).

Os participantes receberam e-mail com uma carta, um questionário e o termo de consentimento, informando os objetivos da pesquisa e sua necessidade de realização para a área. Além disso, foram comunicados que, os dados coletados seriam utilizados, somente, para fins acadêmicos e, que teriam seus nomes preservados.

8. PERFIL DOS ALUNOS EGRESSOS

Neste capítulo, apresento a população definida para esse estudo com suas características sociodemográficas, incluindo informações sobre idade, gênero, raça e mobilidade dos egressos, ou seja, onde nasceram e onde residem atualmente. Também foram incluídas informações sobre formação anterior e posterior ao ingresso na universidade.

Conforme visto no capítulo da metodologia, o público escolhido para esse estudo foi os egressos do PIBID/UFPel que ingressaram no programa em 2009, até os que encerraram o ciclo, em 2018, o que resultou nos 803 bolsistas dos cursos de licenciatura. Conforme dito anteriormente, tive acesso a 622 e-mails dos egressos do Programa e, dentre esses, apenas 103 responderam o questionário enviado, o que definiu a população desta pesquisa.

8.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS EGRESSOS

Em relação a idade, os 103 egressos estão distribuídos em uma faixa que varia entre 21 e 62 anos.

Tabela 1 - Faixa etária dos alunos egressos do PIBID/UFPel

Idade	N	%
21 a 25	42	40,7
26 a 30	32	31,0
31 a 35	15	14,6
36 a 40	5	4,9
Mais de 40	9	8,8
Total	103	100

A grande maioria dos egressos encontra-se na faixa dos 21 a 30 anos, dando destaque para a faixa dos 21 a 25, com 40,7%, indicando que a maioria dos egressos é formada por jovens.

Esse resultado também indica que a maioria dos egressos ingressou na Universidade ainda muito jovem. De acordo com o IBGE (2015), a faixa etária entre 18 e 24 anos que frequenta o ensino superior no Brasil somava 58,5% em 2014.

No entanto, o estudo também apresentou um número de pessoas com idades mais avançadas. De acordo com o IBGE (2010), há uma elevação da expectativa de vida da população e pessoas mais velhas estão procurando as universidades com uma representação significativa (ANDRADE, 2012, p. 18). Isso significa que os cursos de licenciatura têm atraído alunos de várias faixas etárias.

Em relação ao gênero, a maioria dos respondentes se considera feminino, com 74,8%. O gênero masculino aparece com 23,3% e, os que se consideram outro, com 1,9% conforme o gráfico abaixo:

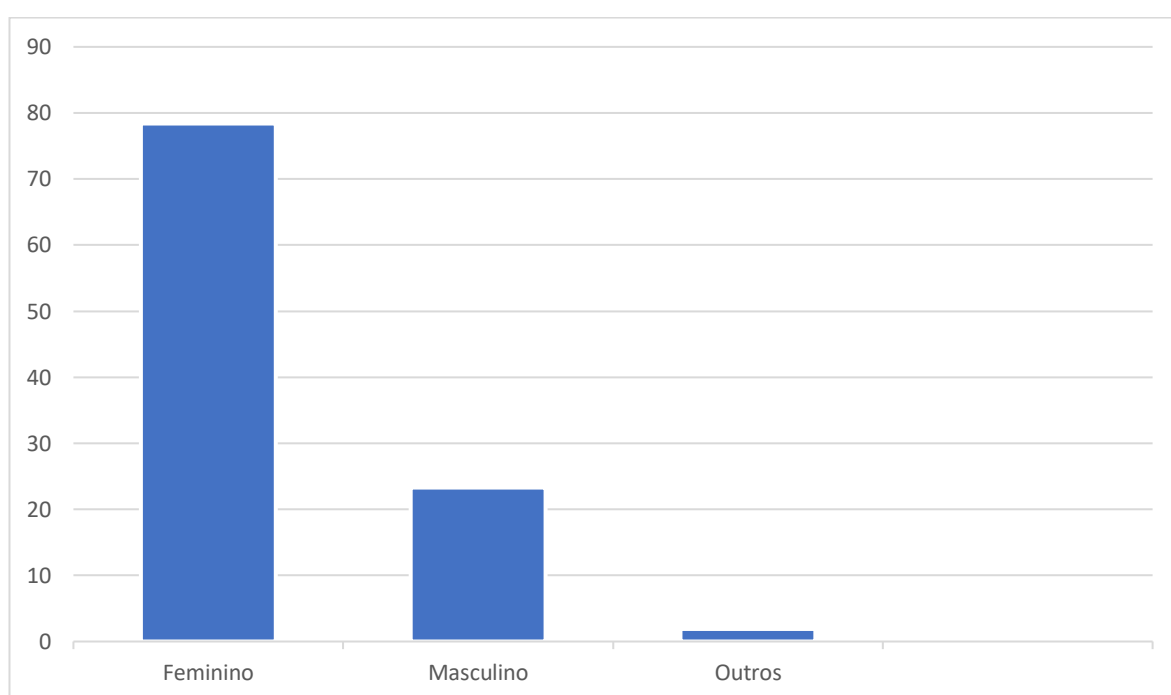


Gráfico 4 – Gênero dos alunos egressos do PIBID/UFPel

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o número de mulheres que ingressa no ensino superior é maior do que o de homens. O percentual de ingresso de mulheres até 2017 foi de 55,2% em cursos de graduação presenciais contra 44,8% de homens (BRASIL, 2018⁷⁹).

Quanto ao ingresso em cursos de licenciatura, o INEP também afirma que as mulheres apresentam maior percentual, sendo 70,6% feminino e 29,4% masculino. O curso de pedagogia, por exemplo, aparece em primeiro lugar com o maior número de matrículas por mulheres. Esse mesmo curso aparece em 19º lugar em se tratando de

⁷⁹ <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>

homens. Historicamente, a presença da mulher no magistério tem registro no século XIX e até a década de 30 do século XX, já era superior aos homens (VIANNA, 2001).

O relatório nacional do PIBID 2013⁸⁰ também confirma o número de mulheres superior ao dos homens, sendo 69% do gênero feminino contra 31% do gênero masculino.

Portanto, os dados coletados apontam que os alunos egressos são na maioria do gênero feminino, cotejando resultados das pesquisas do INEP, do relatório do PIBID nacional e do contexto histórico brasileiro.

Os dados que se referem à autodeclaração de raça estão assim definidos no gráfico abaixo

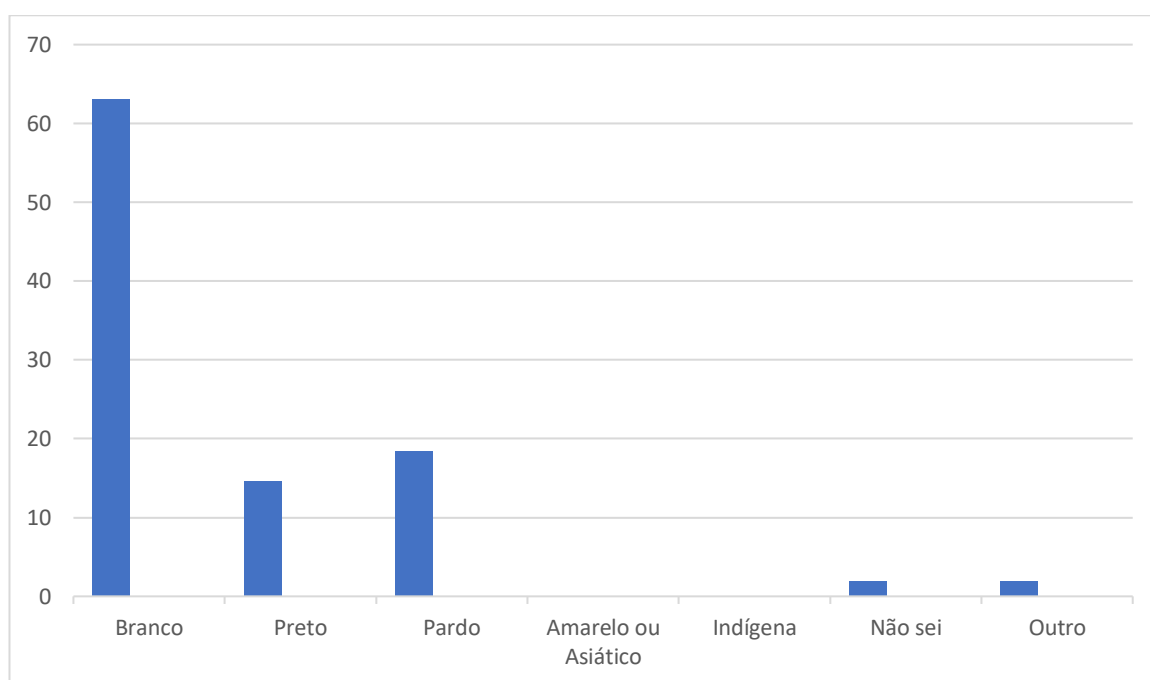


Gráfico 5 – Autodeclaração de raça dos alunos egressos do PIBID/UFPeI

A maioria se declarou branco, com um percentual de 63,1%. De acordo com o Relatório do PIBID 2013, a maioria dos bolsistas também se considerou branco, com um percentual de 51%, percentual relativamente próximo.

Neste estudo, a população negra, que inclui pretos e pardos, somou 33%. Segundo pesquisa do IBGE⁸¹, entre 2012 e 2016, a população brasileira que se

⁸⁰ <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>

⁸¹ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>

considera negra aumentou de 52,7% para 54,9%. Apesar da população negra estar crescendo e ser em maior número de moradores no país⁸², nas Universidades brasileiras esse número não é condizente. De acordo com o IBGE, em 2015, somente 12,8% da população negra entre 18 e 24 anos ingressaram no ensino superior. O sistema de cotas, que visa amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais, ajudou a favorecer o cenário aumentando o número de negros nas Universidades. No entanto, muitos são provenientes de famílias com renda baixa, o que pode dificultar sua manutenção no ensino superior.

Não houve declaração de indígenas, nem de amarelos ou asiáticos no estudo. 1,9% declararam outros e, com o mesmo percentual de 1,9%, não souberam responder ou não quiseram revelar sua raça.

Quanto a mobilidade, o estudo mostrou que a maioria dos alunos egressos do PIBID é do Rio Grande do Sul, equivalendo a 78,6%. A cidade com o maior percentual é de Pelotas/RS, com 44 alunos egressos, o que equivale a 42,7%. As demais cidades do RS são: Canguçu, com 6 alunos egressos e com percentual de 5,8%; Rio Grande, com 5 alunos egressos e um percentual de 4,8%, Porto Alegre, com 4 alunos egressos e um percentual de 3,9% e São Lourenço do Sul, com 3 alunos egressos e um percentual de 2,9%.

Encruzilhada e Jaguarão tiveram 2 alunos egressos e um percentual de 1,9% cada. As demais cidades como: Bagé, Caçapava do Sul, Camaquã, Caxias do Sul, Herval, Horizontina, Osório, Santa Vitória do Palmar, Santo Ângelo, São Borja, São Francisco de Assis, São Leopoldo, São Paulo das Missões, Taquara, Uruguaiana e Venâncio Aires tiveram 1 aluno egresso, num percentual de 0,9% cada.

Outros estados de origem foram informados pelos alunos egressos, além de um ser proveniente de outro país, o Panamá, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 - Origem dos alunos egressos do PIBID/UFPel

Estados	N	%
Rio Grande do Sul	81	78,6
São Paulo	14	13,6

⁸² <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>

Minas Gerais	2	1,9
Amazonas	1	1,0
Ceará	1	1,0
Espírito Santo	1	1,0
Maranhão	1	1,0
Mato Grosso do Sul	1	1,0
Panamá	1	1,0
Total	103	100

Apesar da maioria ser oriunda de Pelotas e outras cidades do estado do Rio Grande do Sul, percebe-se a migração de estudantes vindos de outros estados do país. Isso pode estar vinculado ao processo de seleção de ingresso no ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), onde vagas são ofertadas aos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Sisu foi criado com objetivo de democratizar o acesso às universidades públicas.

8.2 FORMAÇÃO

8.2.1 Formação anterior ao ingresso na UFPel

Quando um pibidiano se candidata a bolsa, ele preenche uma ficha com dados relevantes para sua candidatura. Uma dessas informações refere-se a sua formação no ensino fundamental e médio. O Programa dá preferência aos que estudaram no ensino público, porém, não priva os que estudaram em escolas particulares.

Conforme o gráfico abaixo, a maioria dos bolsistas teve sua formação no ensino fundamental na rede pública de ensino, num total de 77,7%.

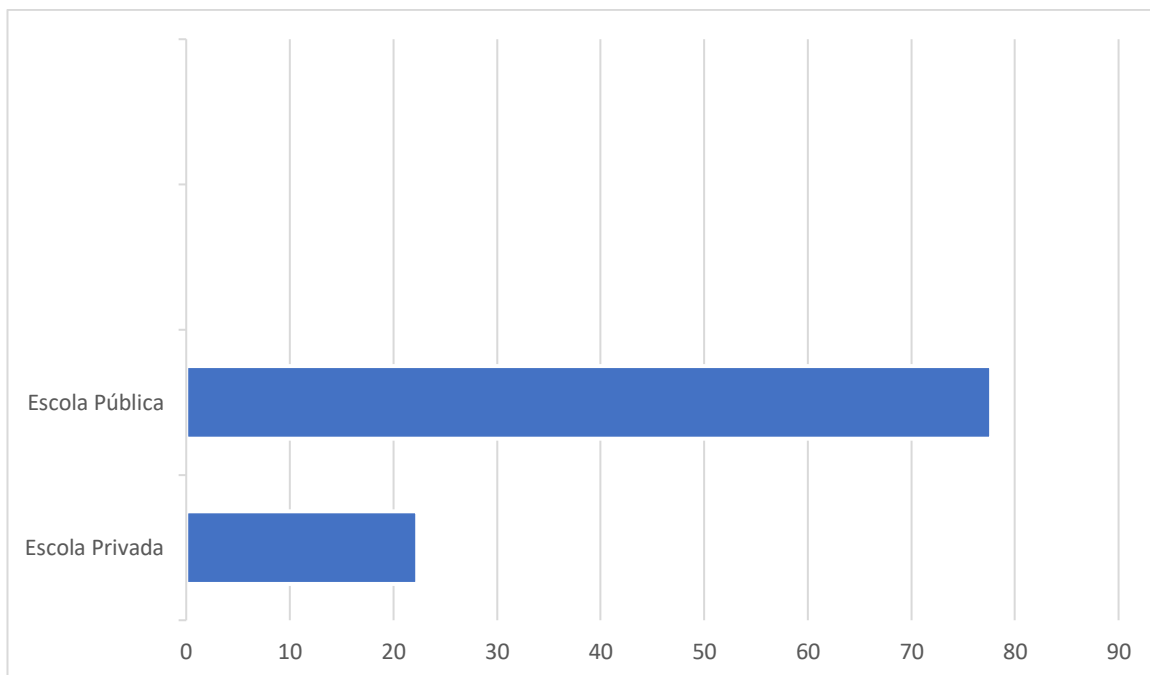


Gráfico 6 – Esfera do Ensino Fundamental onde alunos egressos do PIBID/UFPeI estudaram

Quanto ao ensino médio, os dados indicam que o número permanece quase o mesmo do ensino fundamental, porém, o percentual baixa para 75,7%.

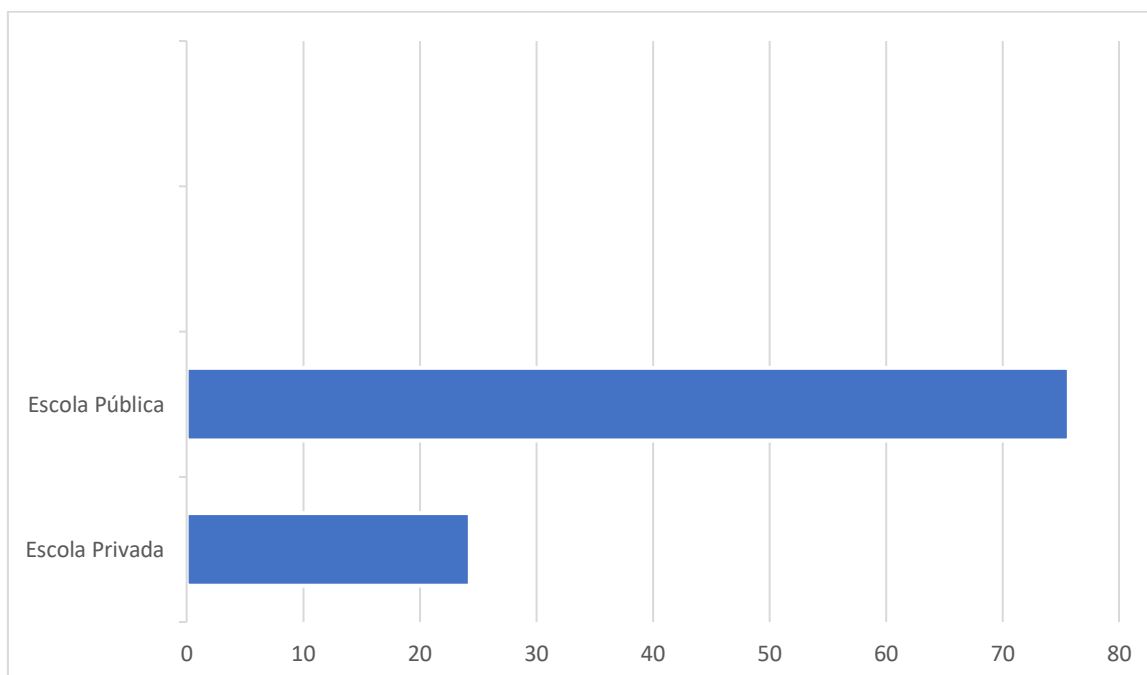


Gráfico 7 – Esfera do Ensino Médio onde alunos egressos do PIBID/UFPeI estudaram

O Relatório de Gestão do PIBID/2013 revela que grande parte dos bolsistas do PIBID são oriundos de escolas públicas, dando indícios “de que as licenciaturas possuem predomínio desse grupo de estudantes” (BRASIL, 2014). O mesmo relatório do PIBID⁸³ indica que a natureza jurídica pública da maioria dos bolsistas continha percentual de 74%, bem próximo a esse estudo, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

8.2.2 Formação em nível superior

Foi questionado aos respondentes sobre sua formação universitária. Conforme informado no questionário, dos 19 respondentes, o que equivale aos 18,4%, informaram que estudaram em outras IES antes de ingressarem na UFPel. Dentre eles, 9, o que corresponde a 47,4% estudaram anteriormente em IES privadas e 8, o que corresponde a 42,1% estudaram anteriormente em IES públicas. Os demais, 10,5%, não informaram, apenas afirmaram ter estudado em outra instituição.

O sistema de ensino superior no Brasil é dividido em dois segmentos bem definidos: o público e o privado. Essa estrutura está normalizada na atual LDB (1996). As IES federais, estaduais e municipais são chamadas públicas e, particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas são chamadas privadas.

Com percentual muito próximo neste estudo, o ingresso nas IES privadas é superior ao das IES públicas. De acordo com o IBGE, aqueles jovens entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior em 2015, 71,9% o faziam na rede privada de ensino.

Quanto aos cursos que frequentaram, dos 19 apenas 14 informaram, sendo 10 do bacharelado e 4, da licenciatura, ou seja, 71,4% e 28,6%, respectivamente. De acordo com o Censo da Educação Superior do INEP (2017)⁸⁴, cursos de bacharelado têm maior procura (60,1%), seguidos pelos cursos de licenciatura (20,1%) e de tecnólogos (19,1%). Entre 2016 e 2017 os cursos de licenciatura registraram um aumento de 8,9%, o que pode ser considerado positivo.

Ao informar sobre o ano de ingresso na UFPel, os 103 egressos responderam da seguinte forma, conforme a tabela abaixo:

⁸³ <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>

⁸⁴

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf

Tabela 3 - Ano de ingresso dos alunos egressos do PIBID/UFPeI

Ano	N	%
2005 a 2007	7	6,8
2008 a 2012	55	53,4
2013 a 2017	40	38,8
Não responderam	1	1,0
Total	103	100

A maior parte ingressou entre os anos de 2008 a 2012, período em que o PIBID esteve com seus editais ativos, na primeira geração de projetos institucionais. O período de 2013 a 2017 também foi significativo pelo período da segunda geração de projetos institucionais. A maioria ingressou em cursos de licenciatura, sendo que 85,4% egressos nessa condição e 14,6%, ingressaram em cursos de bacharelado

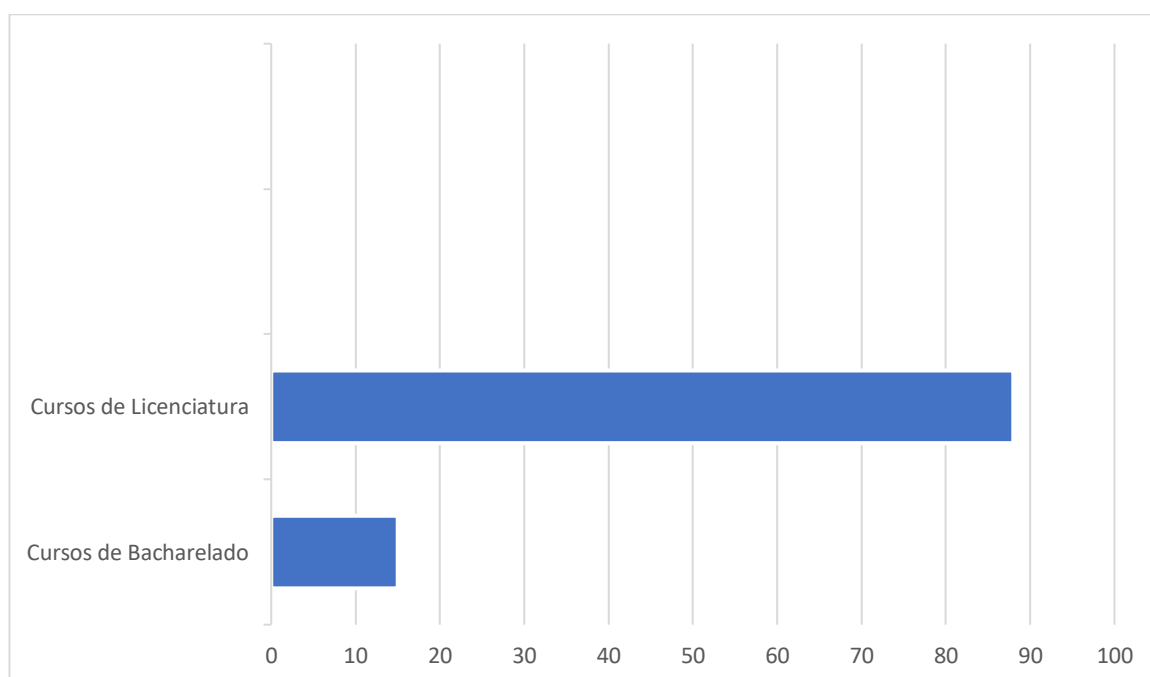


Gráfico 8 – Primeiro ingresso dos alunos egressos na UFPeI

Dentre os que ingressaram na UFPeI pela primeira vez, 72,8% disseram que se formaram no curso de primeiro ingresso e 27,2% não se formaram. A maior parte se formou nos cursos de licenciatura totalizando 72 egressos e 3 em cursos de bacharelado. A maioria permaneceu em torno de 4 anos no curso, levando em

consideração que, grande parte dos cursos e licenciatura, tem duração de, no mínimo de 4 anos, conforme a resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017⁸⁵

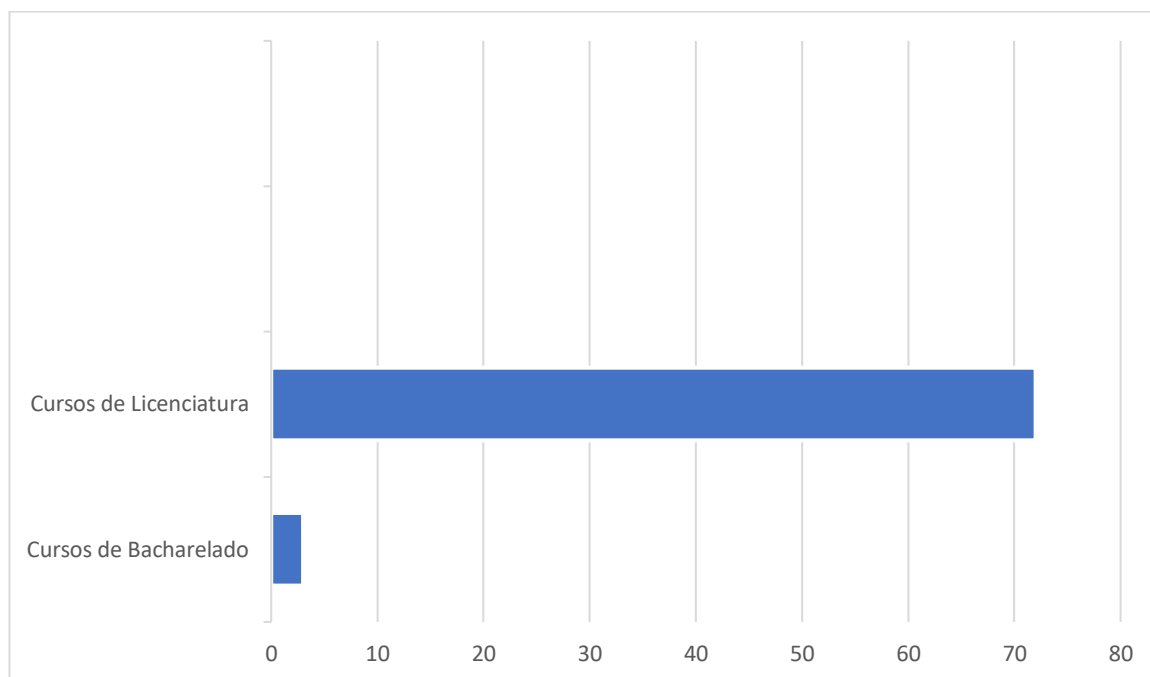


Gráfico 9 – Alunos egressos formados no curso de primeiro ingresso na UFPel

Entre os alunos egressos que se formaram, tanto em curso de licenciatura ou de bacharelado, 9 ingressaram novamente na UFPel. Dentre os respondentes, um informou que se formou em curso de bacharelado e depois ingressou e se formou em curso de licenciatura e outro, terminou uma licenciatura, ingressou e se formou em outra licenciatura.

Há sete casos de egressos, que se formaram em curso de licenciatura e fizeram novo ingresso na UFPel em cursos de bacharelado, porém, ainda não concluídos. Isso pode estar relacionado ao que Gatti e Barreto (2009) mencionam em relação a procura por cursos de licenciatura que é a questão salarial, ou ainda, a não identificação com a carreira docente.

Muitas vezes, a escolha de um curso universitário não reflete aquilo que foi pensado no decorrer da formação e muitos acabam optando por mudar de carreira. A falta de identidade docente pode ser uma das causas da mudança. Para Cardoso;

⁸⁵ Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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.

Batista e Graça (2016, p. 381), “A identidade do professor é, pois, o resultado de um processo complexo de construção social que se vai traduzir num modo próprio de sentir-se professor [...]”. A dificuldade de inserção no mercado de trabalho também pode ser um dos fatores, como observa Teixeira (2002).

Foram encontradas informações sobre os 28 alunos egressos que disseram não ter se formado no primeiro ingresso na UFPel. Há duas situações dos que ingressaram, primeiramente, nos cursos de bacharelado. A primeira, dos que não concluíram, mas migraram para os cursos de licenciatura. Conforme informações dos respondentes, 8 ingressantes dos cursos de bacharelado passaram para os cursos de licenciatura, onde se formaram. A mudança para o curso de licenciatura permitiu que esses egressos pudessem participar do processo de seleção do PIBID. A segunda situação, dos que ingressaram no bacharelado, optaram pela licenciatura, mas ainda não concluíram, como é o caso de 4 egressos.

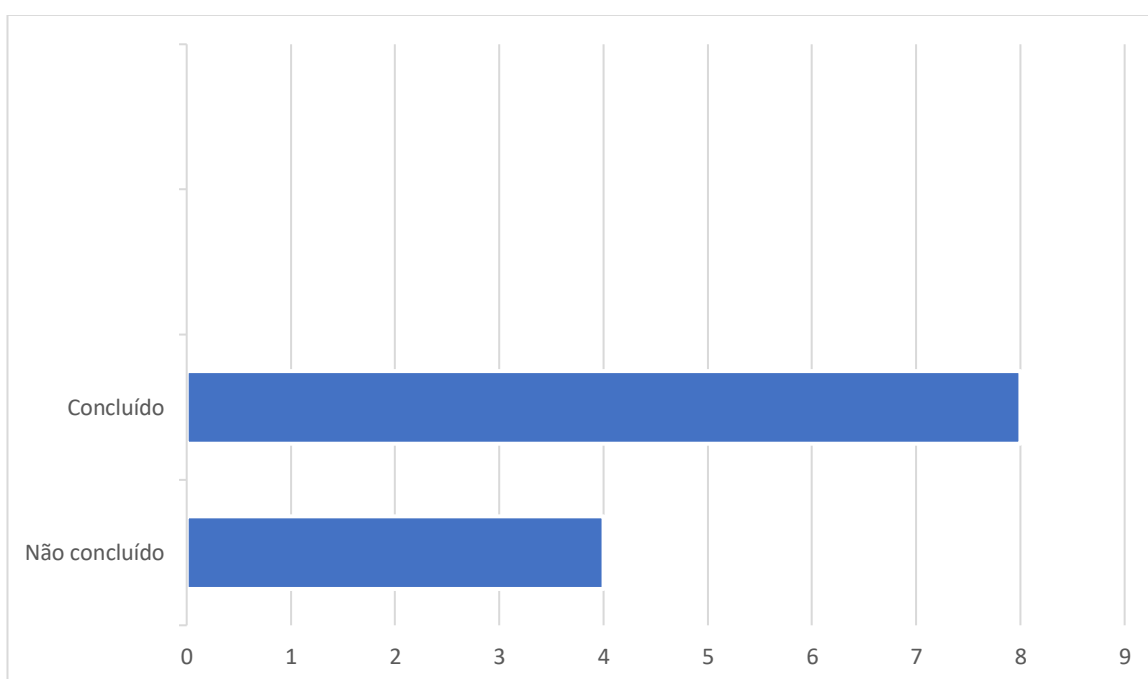


Gráfico 10 – Opção dos alunos egressos para curso de licenciatura

Há quatro situações entre os que ingressaram nos cursos de licenciatura, mas não se formaram nesse curso. A primeira situação, são os que ainda estão em formação, como é o caso de 9 egressos do PIBID. A segunda situação, é de 4 egressos que ingressaram em uma licenciatura, migraram para outra licenciatura, mas ainda não concluíram. A terceira situação, é de um egresso da licenciatura que

abandonou seu curso e migrou para um curso de bacharelado e já está formado. E a última situação, são 3 egressos que, provavelmente, abandonaram o curso e não reingressaram em outro, pelo menos, na UFPel.

Quanto ao abandono, deveria haver um acompanhamento desses que desistem dos cursos pelas próprias IES. Algumas causas desse abandono podem estar vinculadas aos currículos dos cursos, além do que, grande parte dos alunos que chegam nas Universidades para os cursos de licenciatura apresentam problemas de formação, sendo importante a motivação para garantir a permanência destes (Gatti, 2014). Para André et al (2010),

Confrontados com a necessidade de preparar para a docência os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado, os formadores se encontram diante do dilema de formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas (ANDRÉ et al., 2010, p. 140).

Abaixo, o gráfico mostra aqueles que ainda não concluíram o curso de licenciatura.

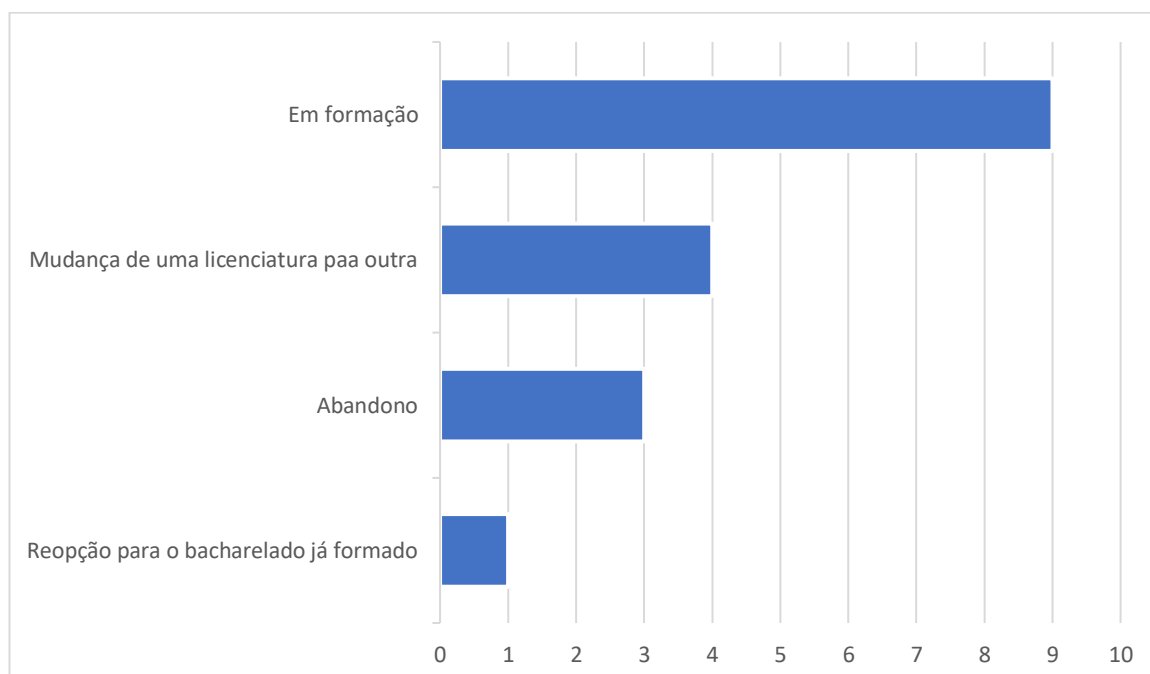


Gráfico 11 – Licenciatura não concluída pelos alunos egressos do PIBID/UFPel

O gráfico acima chama atenção para a fatia dos que não concluíram a licenciatura, seja por abandono, seja por reopção para curso de bacharelado. Embora

não tenha sido informado quais fatores que levaram à desistência desses alunos egressos, a evasão sempre traz prejuízo. De acordo com Lobo (2012),

A evasão é um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino e o é, também, no Ensino Superior Brasileiro, público e privado. O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o País) (LOBO, 2012, p. 01).

Além das possíveis causas já indicadas, o problema da evasão deve ser levado em consideração pelas coordenações dos cursos de formação de professores para apontar motivos e encontrar soluções.

8.2.3 Formação na Pós-Graduação

Levando em consideração que 83 alunos egressos se formaram, 17 ainda estão em formação e 3 abandonaram seus cursos, 53 egressos o que corresponde a 51,4% afirmaram ter feito seleção para algum programa de pós-graduação. Desses 53, 11 concluíram a especialização, 12 concluíram o mestrado e 2 concluíram especialização e mestrado. Não houve declaração de doutorado concluído. De acordo com o gráfico abaixo, 47,2% concluíram a pós-graduação.

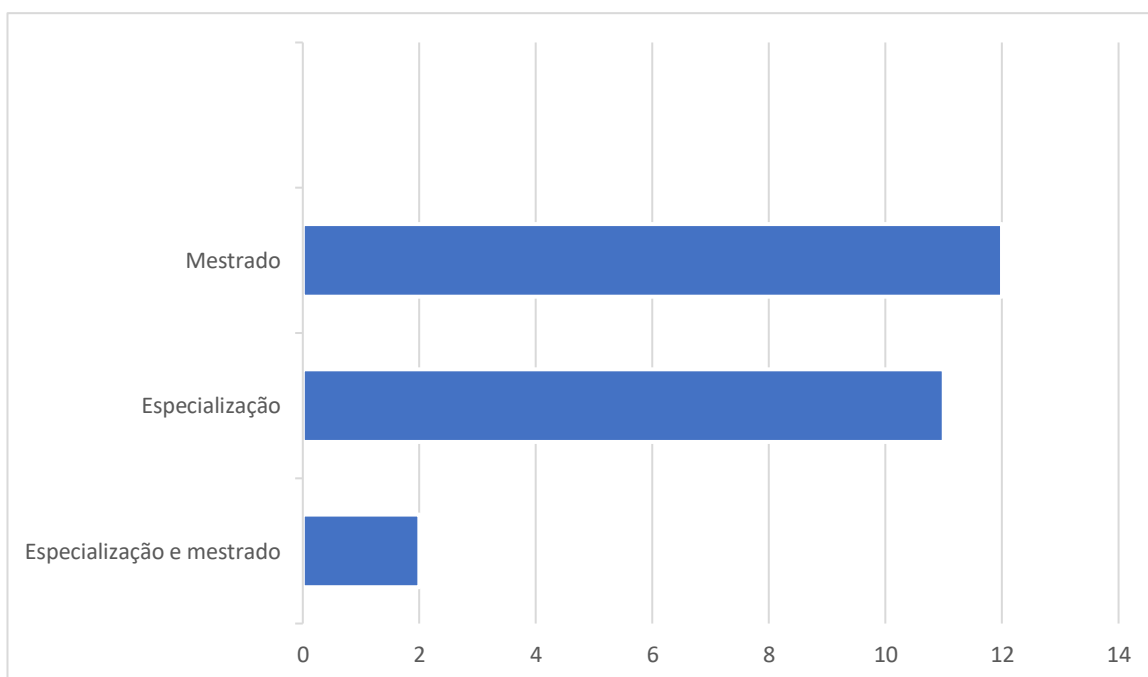


Gráfico 12 – Pós-Graduação concluída pelos alunos egressos do PIBID/UFPel

Foi questionado aos alunos egressos se estariam vinculados aos programas de pós-graduação como discentes. Dos 53 que responderam ter participado de alguma seleção, 37 responderam afirmativamente. Mestrado é o curso mais frequentado com 21 alunos, o que corresponde a 56,8%. A especialização é a segunda opção com maior número, com 9 alunos, o que corresponde a 24,3% e o doutorado aparece com 6 alunos, com 16,2%. Como opção outro, apenas 1 respondeu, representando 2,7%.

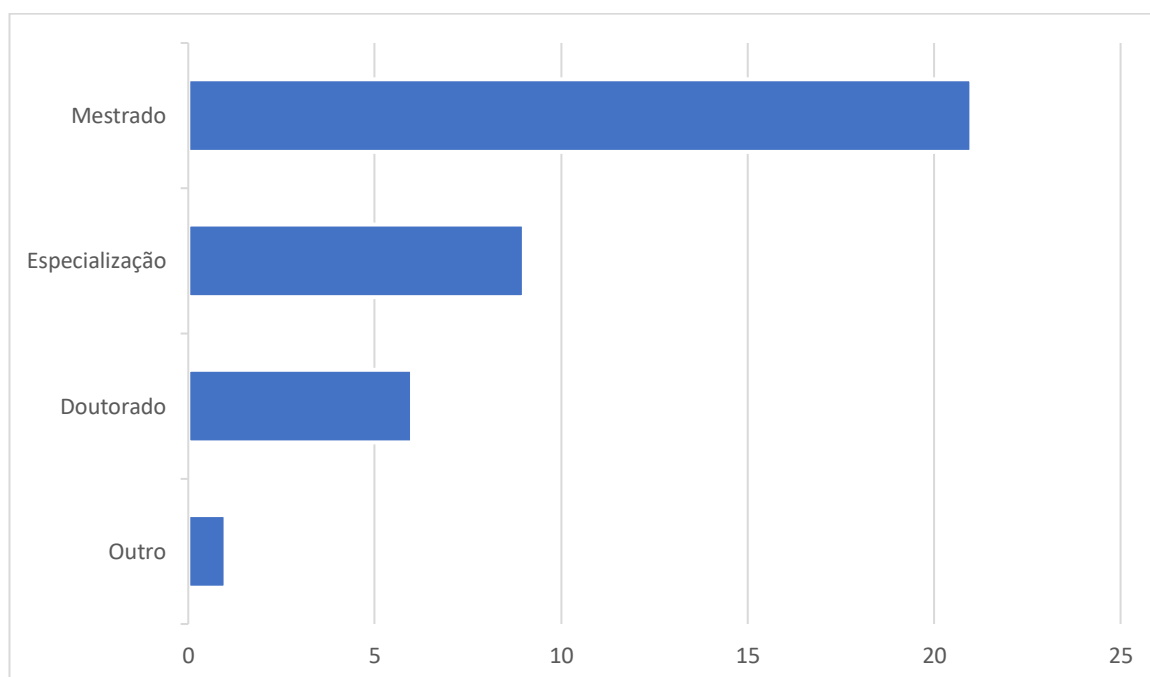


Gráfico 13 – Alunos egressos como discentes da Pós-Graduação

Autores argumentam a necessidade de uma formação continuada contínua. Rodrigues e Esteves (1993) enfatizam que

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

Por isso é tão importante que os professores formadores façam com que discentes percebam a importância na continuidade da formação. O investimento na formação continuada reforça a reflexão, buscando a valorização e qualidade do trabalho docente.

8.3 ATUAÇÃO

Considerando que 83 alunos egressos estão formados, 17 estão em formação e 3 abandonaram seus cursos, podemos afirmar que a maioria desses egressos estão atuando como professores. Dos 83 alunos egressos que estariam habilitados, 49, o que corresponde a 59,0% estão atuando como professores. Desses 59,0%, 39 afirmaram estar atuando na sua área de formação, o que é visto como ponto positivo.

Dos 49 alunos egressos que estão atuando, 30, o que corresponde a 61,2% afirmaram estar trabalhando na educação básica, conforme o gráfico abaixo:

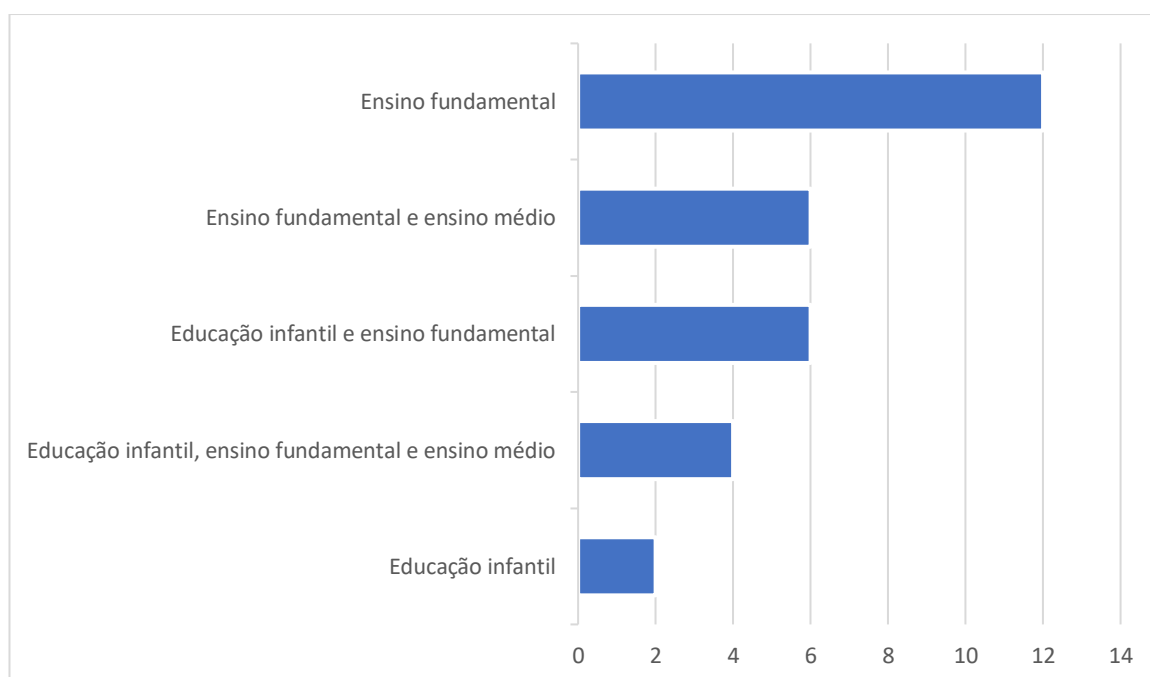


Gráfico 14 – Atuação dos alunos egressos do PIBID/UFPeI no ensino básico

Dos demais que haviam confirmado estarem trabalhando como professores, 7 estão trabalhando na área, porém não informaram onde atuam. Como foi perguntado somente sobre a atuação em escolas de educação básica, pode ser que esses alunos egressos atuem como professores em instituições privadas. Dos 6 que confirmaram não estar trabalhando na área, também não informaram onde trabalham.

Neste estudo, o percentual de egressos que estão atuando no ensino básico é de quase 60%, e o percentual de professores que trabalham na área de formação é de 66,1%. Esses dados indicam que os percentuais de atuação profissional na área

estão muito próximos e até superior aos dados do Censo Escolar do INEP⁸⁶ de 2017 indicando que 55,7% dos professores do ensino fundamental e 61,0% dos professores do ensino médio atuam na área de formação.

De acordo com o Relatório do PIBID (2014), há um acompanhamento dos egressos do PIBID feito por coordenadores institucionais. Uma boa parcela das instituições informou que seus egressos estão atuando na educação básica pública. Importante ressaltar que, concursos públicos não ocorrem com frequência e, nem sistematicamente. No entanto, essa informação é relevante, pois justifica o investimento público realizado pelo programa.

A atuação no ensino superior foi respondida por 4 egressos. No ensino público, apenas 1 é professor efetivo e outro atua em Instituição Comunitária. Três dos egressos estão como professores substitutos no ensino público. Para o ingresso na maioria das Universidades públicas, há a exigência de mestrado ou doutorado. Levando em consideração que muitos egressos estão na pós-graduação e pela restrição de vagas nos concursos públicos, talvez seja esse o fato de que há tão poucos egressos atuando no ensino superior da esfera pública.

Contudo, alunos-egressos atuando no ensino superior podem facilitar a relação entre Universidade e Escola, buscando construir coletivamente a identificação de possíveis problemas e desafios que as duas instituições enfrentam, em busca de transformação social.

⁸⁶ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-medio-tem-61-de-docentes-com-formacao-adequada/21206

9. O INGRESSO NO PIBID DA UFPEL

9.1 DADOS TÉCNICOS DO PIBID

9.1.1 Área de atuação

Os 103 alunos egressos informaram em qual curso do PIBID atuaram, conforme o gráfico abaixo.

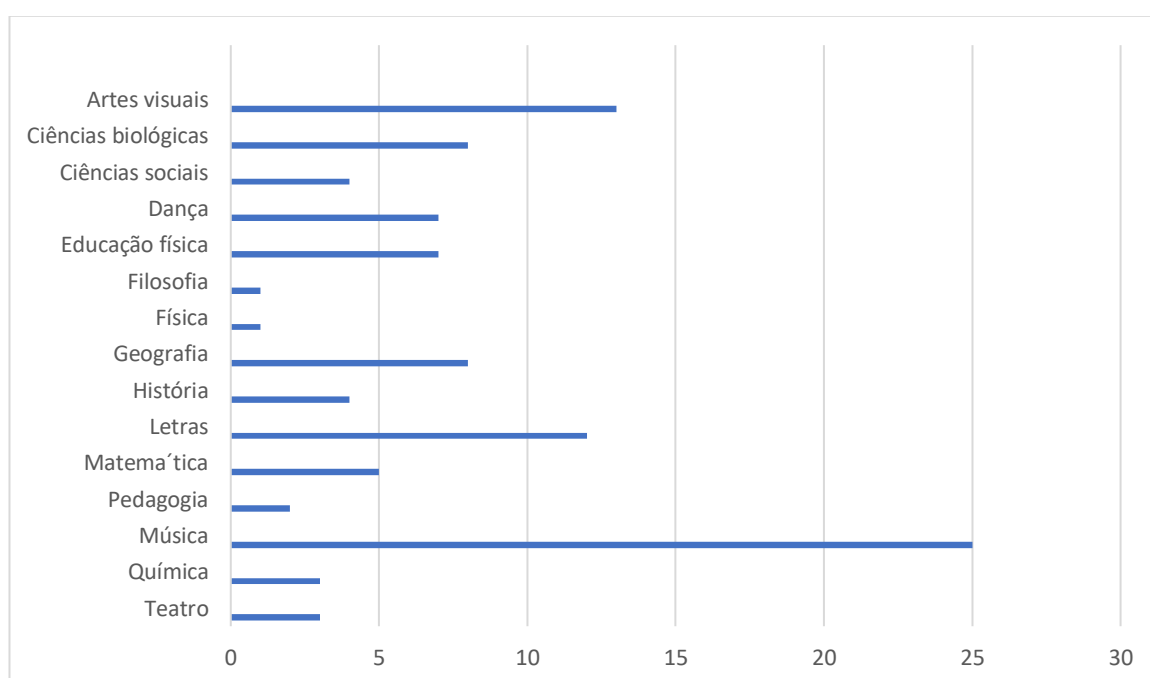


Gráfico 15 – Área de atuação dos alunos egressos no PIBID/UFPEL

O grupo que mais respondeu foi o da Música, em um percentual de 24,3%. Acredito que tenha sido pelo fato de que fui professora e coordenadora desses egressos. Os que menos responderam foram dos grupos de Física e Filosofia com 0,9% cada.

9.1.2 Período de ingresso dos alunos egressos no Programa

A maioria dos respondentes ingressaram no Programa a partir do Edital de 2014. Este edital contou com um aumento significativo das vagas ofertadas pela

UFPel com 171 bolsas a mais, em relação aos demais editais de 2007, 2009, 2011 e 2012.

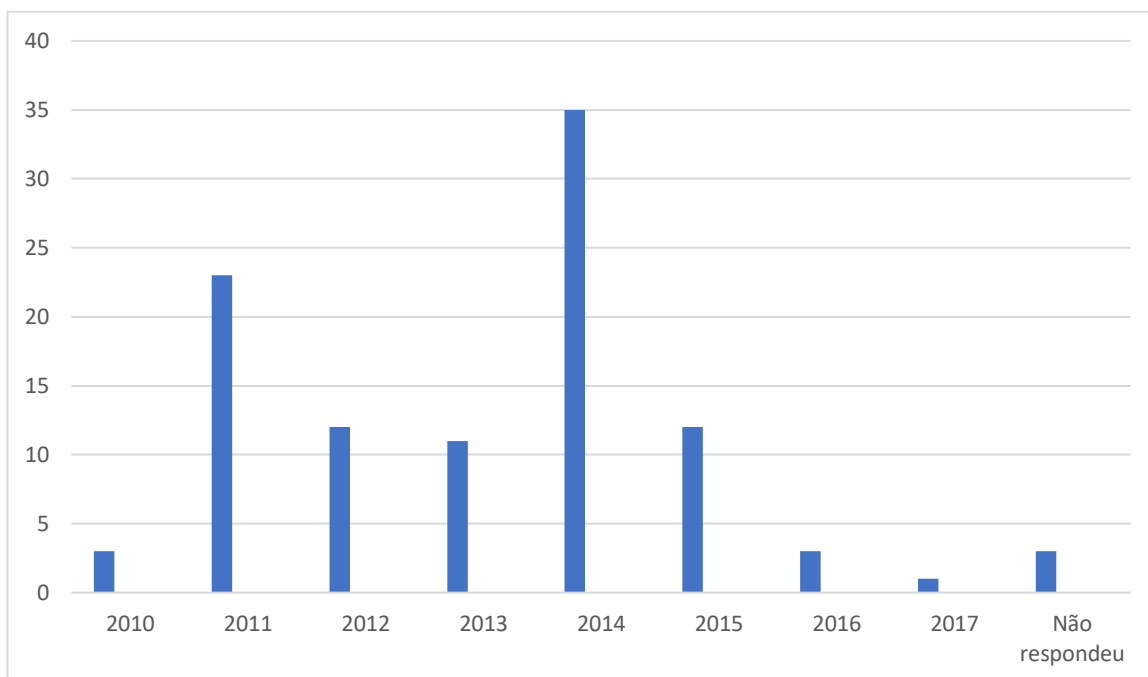


Gráfico 16 - Período de ingresso dos alunos egressos no Programa

9.1.3 Projeto Institucional

Foi questionado aos respondentes se conheciam o Projeto Institucional do PIBID antes de ingressar no programa como bolsista. Das 103 respostas, 56, correspondendo a 54,4% disseram conhecer o Projeto. Os outros 47, correspondendo a 45,6%, desconheciam. Os projetos institucionais contavam com ações gerais e interdisciplinares onde todos os envolvidos deveriam desenvolver ao longo do processo.

Quase todos projetos institucionais do PIBID da UFPel estão à disposição no site da Universidade⁸⁷, menos o do primeiro edital de 2007. A única informação desse projeto vinculado ao edital de 2007 é de que havia 4 coordenadores de área, 8 professores supervisores e 72 alunos bolsistas das áreas de ciências biológicas, física, matemática e química.

⁸⁷ <https://wp.ufpel.edu.br/pibid/gestao/>

O primeiro projeto disponível foi o vinculado ao edital de 2009⁸⁸ com atividades previstas a serem iniciadas em abril do ano de 2010, tendo como primeira atividade a seleção dos supervisores nas escolas e dos bolsistas de cada área de conhecimento e, o encerramento previsto para fevereiro de 2012 com organização e desenvolvimento de seminários. Seis cursos estavam envolvidos nesse projeto: ciências sociais, filosofia, história, letras (ensino médio), pedagogia e teatro (ensino fundamental), juntamente com 6 coordenadores de área, 14 professores supervisores e 124 alunos.

O segundo projeto à disposição foi o vinculado ao edital 2011⁸⁹ onde, além de ingressarem cursos novos como artes visuais, dança, geografia e música, participaram cursos das ciências (biologia, física e química) e matemática pela segunda vez, pois já haviam participado do edital de 2007. Portanto, com oito cursos envolvidos neste edital, as atividades iniciaram em junho de 2011 com a seleção de professores supervisores e de alunos bolsistas e estava previsto o término em julho de 2013. No entanto, as atividades foram estendidas até fevereiro de 2014. Este projeto contou com a participação de 8 coordenadores de área, 16 professores supervisores e 122 alunos bolsistas.

O terceiro projeto à disposição no site da UFPel foi o vinculado ao Edital PIBID n°/2012 CAPES⁹⁰, onde foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido pelo grupo das humanidades, iniciado em 2009. As atividades iniciaram em agosto de 2012 e o encerramento estava previsto para julho de 2013, juntamente com o edital de 2011, porém, também foi estendido até fevereiro de 2014. Neste projeto é inserido o curso de educação física, completando a participação de todos os cursos de licenciatura da UFPel no programa. Além do ingresso de alunos do curso de educação física, outros cursos agregaram mais alunos ao quadro de bolsistas. Este projeto contou com o acréscimo de mais 2 coordenadores, 2 professores supervisores e 70 alunos bolsistas somados aos anteriores do projeto de 2009 que já contava com 148 bolsistas entre alunos, coordenadores e supervisores. Com esse projeto se encerra um ciclo onde os grupos eram chamados de PIBID I (2007), PIBID II (2009 e 2012) e PIBID III (2011),

⁸⁸ <https://wp.ufpel.edu.br/cienciassociais/files/2010/05/PROJETO-INSTITUCIONAL-PIBID-2010.pdf>

⁸⁹ <http://prg.ufpel.edu.br/documentos/Projeto%20institucional%20PIBID%202011.pdf>

⁹⁰ <https://wp.ufpel.edu.br/pre/files/2012/04/Proj-Instit-continuidade-2012.pdf?file=2012/04/Proj-Instit-continuidade-2012.pdf>

com a participação total de 22 coordenadores de área, 42 professores supervisores e 388 alunos bolsistas.

O gráfico abaixo mostra os totais de alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área dos primeiros editais do PIBID/UFPeI:

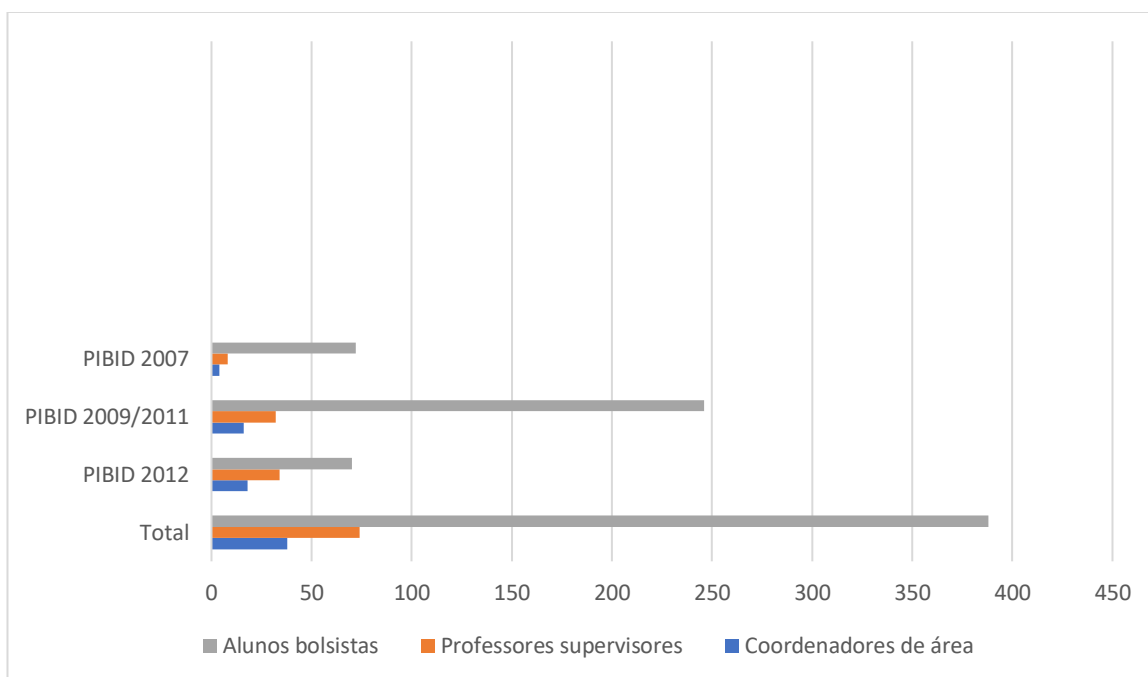


Gráfico 17 – Número de alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área dos primeiros editais do PIBID I, II e III

Por fim, o quarto e último projeto institucional disponível no site da UFPeI foi o vinculado ao edital 61/2013⁹¹. Chamado Projeto Institucional do PIBID/UFPEL (2014-2017), o projeto teve suas atividades iniciadas em abril de 2014 e encerradas em fevereiro de 2018. Diferente dos projetos anteriores, a versão de 2013 teve seu quadro de bolsistas ampliado consideravelmente. Neste edital, bolsistas de todos os cursos de licenciatura puderam se inscrever concomitantemente, diferente dos editais anteriores da UFPeI, onde as inserções eram por áreas definidas pelos editais internos. O Projeto Institucional do PIBID/UFPEL (2014-2017) inseriu 487 alunos bolsistas, 92 professores supervisores e 34 coordenadores de área, distribuídos nos 16 sub-projetos em 17 escolas, conforme a figura abaixo:

⁹¹ <https://wp.ufpel.edu.br/pre/files/2012/04/PROJETO-INSTITUCIONAL-PIBID-UFPEL.pdf?file=2012/04/PROJETO-INSTITUCIONAL-PIBID-UFPEL.pdf>

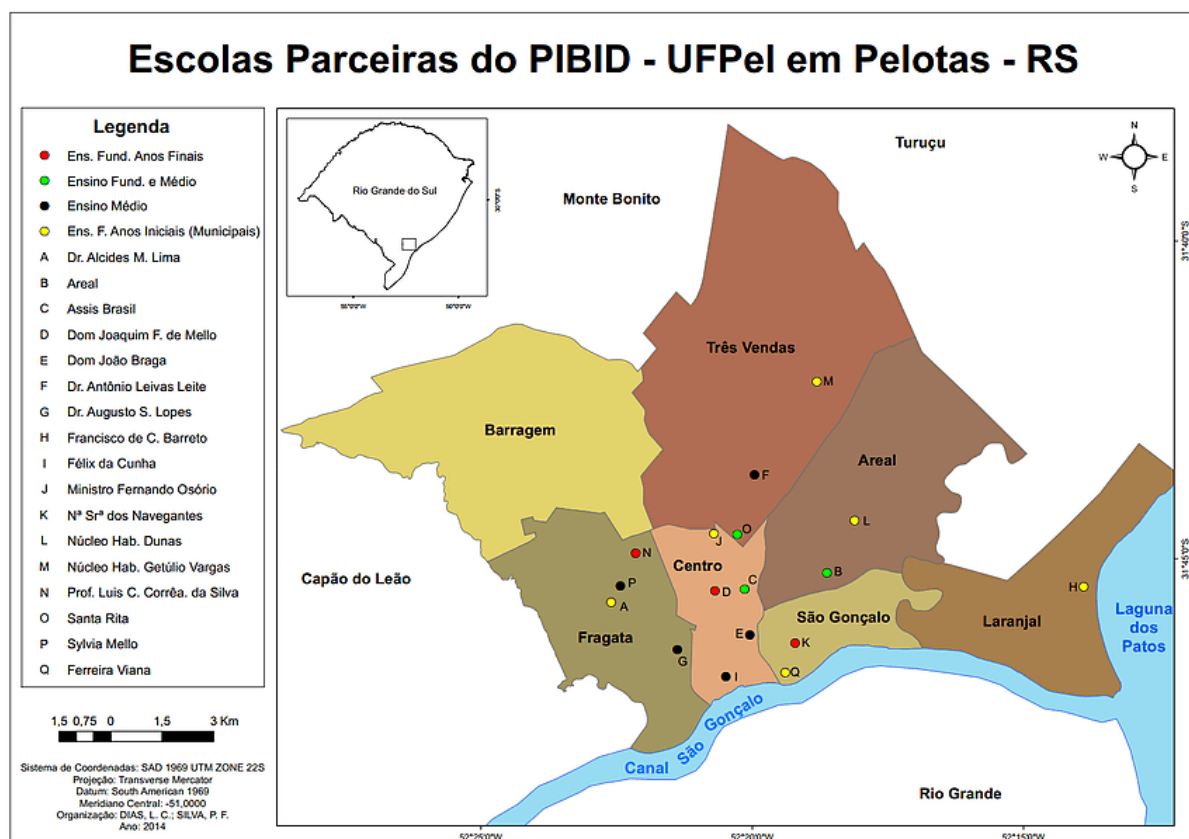


Figura 1 – Mapa das escolas parceiras do PIBID 2013

Fonte: PIBID na UFPel <https://wp.ufpel.edu.br/pibid/gestao/>

9.1.4 Conhecimento dos subprojetos de área

Também foi questionado aos respondentes sobre o conhecimento dos subprojetos de área. A maioria, 60,2% disse não ter tido conhecimento e 39,8% conhecia os subprojetos antes de ingressar no programa.

Assim como os projetos institucionais, os subprojetos de área estavam à disposição no site da UFPel. Além das ações gerais e interdisciplinares, já mencionadas nos projetos institucionais, os subprojetos de área contavam com ações específicas de cada área, com detalhamento da descrição, metodologia de trabalho e cronograma das atividades. Cada projeto institucional contou com subprojetos⁹² de acordo com o número de cursos envolvidos por edital. Portanto, o primeiro projeto institucional de 2009 foi o de Ciências (biologia, física e química) e Matemática, ou também chamado de PIBID I.

⁹² <https://wp.ufpel.edu.br/pibid/documentos/>

Tabela 4 – Bolsas PIBID Ciências e Matemática

PIBID Ciências e Matemática (2009)	Alunos	Professores Supervisores	Coordenadores de Área
Ciências biológicas	18	2	1
Física	18	2	1
Matemática	18	2	1
Química	18	2	1
Total	72	8	4

O PIBID Humanidades, ou PIBID II, de 2010, teve a participação dos cursos da área de Humanas como, Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras, Pedagogia e Teatro. Há controvérsias em relação aos números dos subprojetos de área e aos que aparecem no site da UFPel na página da gestão. Segui o que estava nos subprojetos para alinhamento das informações.

Tabela 5 – Bolsas PIBID Humanidades

PIBID Humanidades (2010)	Alunos	Professores Supervisores	Coordenadores de Área
Ciências Sociais	20	2	1
Filosofia	20	2	1
História	24	3	1
Letras	24	3	1
Pedagogia	20	2	1
Teatro	20	2	1
Total	128	14	6

Em 2011, o PIBID III ou PIBID GeoArtes, como o nome já diz, envolveu os cursos de Geografia e da área da Arte, incluindo Artes Visuais, Dança e Música. Além do grupo GeoArtes, houve nova inserção das áreas de Ciências e Matemática, que já havia ingressado, anteriormente, no PIBID I, conforme a tabela abaixo:

Tabela 6 – Bolsas PIBID GeoArtes e Ciências e Matemática

PIBID (2011)	GeoArtes	Alunos	Professores Supervisores	Coordenadores de Área
Artes Visuais		15	2	1
Dança		15	2	1
Geografia		16	2	1
Música		15	2	1
Ciências biológicas		16	2	1
Física		15	2	1
Matemática		16	2	1
Química		15	2	1
Total		123	16	8

Em 2012, o PIBID Continuidade teve essa denominação por dar seguimento ao PIBID Humanidades iniciado em 2010 e houve inclusão do curso de educação física no grupo, além do aumento de algumas bolsas para os cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Música.

Tabela 7 – Bolsas PIBID Continuidade

PIBID Continuidade (2012)	Alunos	Professores Supervisores	Coordenadores de Área
Ciências Sociais	20	2	1
Educação Física	24	3	1
Filosofia	20	2	1
História	20	2	1
Letras	19	2	1
Pedagogia	40	3	2
Teatro	12	2	1
Total	155	16	8

Finalmente, em 2013, o projeto abarcou todos os cursos de licenciatura de uma só vez com o edital 061/2013 no mesmo formato de trabalho dos editais anteriores com ações disciplinares e interdisciplinares, conforme a tabela abaixo:

Tabela 8 – Bolsas PIBID edital 2013

PIBID 2013	Alunos	Professores Supervisores	Coordenadores de Área
Artes Visuais	16	3	1
Ciências biológicas	45	9	3
Ciências sociais	30	6	2
Dança	22	4	2
Educação Física	68	13	4
Filosofia	25	5	2
Física	24	4	2
Geografia	36	7	2
História	26	5	2
Letras	40	8	2
Matemática	48	8	4
Música	24	4	2
Pedagogia	45	9	3
Química	26	5	2
Teatro	12	2	1
Total	487	92	34

A CAPES sofreu uma perda de cerca de R\$ 1 bilhão de seu orçamento por ano entre 2015 e 2017 e, portanto, o PIBID sofreu mudanças e teve que fazer mudanças no Programa. De acordo com Kruger (2018), houve mudanças significativas durante o andamento do PIBID da UFPel, onde

[...] após o auge em 2013 com o Edital 061, começaram a ocorrer mudanças administrativas no Ministério da Educação e na CAPES e estas se refletiram de forma negativa no Pibid, principalmente com relação ao corte de verbas e redução do número de bolsistas (de 613 para 444 no período 2015/16) (KRUGER, 2018, p.15).

Com a informação de cortes de bolsas e redução orçamentária, o PIBID sofreu algumas mudanças, inclusive, com a tentativa de modificação do Programa pela Portaria nº 46/2016, com a instituição de um novo regulamento⁹³. Houve grande

⁹³ <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>

manifestação em defesa da permanência do Programa em nível nacional. Assim, a referida portaria foi revogada por outra Portaria de nº 120, de 22 de julho de 2016, e o PIBID manteve seus projetos em andamento regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013⁹⁴. Nada mais foi observado e modificado e esta edição foi encerrada em fevereiro de 2018.

9.1.5 Entrada e saída do Programa

Foi questionado aos respondentes o motivo pelo qual ingressaram no Programa. A maioria, 33% respondeu que gostava da docência. Outros 22,3% disseram que gostavam de atuar em projetos somando-se aos 11,7% que informou ser uma novidade em termos de projeto na Universidade. 10,7% disse que teve incentivo dos professores.

Por outro lado, 18,4% disseram que ingressaram no programa para receber uma bolsa auxílio e outros 1,9% por não conseguir bolsa em outro projeto. De acordo com o Relatório do PIBID (2014), o Programa acaba auxiliando na manutenção de muitos acadêmicos na Universidade. Portanto, o PIBID oportunizou a permanência na Universidade de uma parcela considerável de alunos, num total de 20,3%. Outros 1,9% disseram que ingressaram por outros motivos.

Também foi questionado por qual motivo teriam saído do PIBID. A maioria respondeu que saiu do Programa por terem se formado, o que corresponde a 40,8%. 22,3% respondeu que tinha interesse em participar de outros projetos e 14,6% saíram porque o edital de ingresso havia acabado.

Em menor percentual, 2,9% informaram terem saído pelo excesso de trabalho e 2,9% pela dificuldade em organização de horários. Apenas 1,9% informou perceber não gostar da docência. 12,6% disse ter outros motivos para abandonar o Programa.

Com estes dados, sobre o perfil sociodemográfico, formação e atuação e, sobre o ingresso no programa, será abordada, no próximo capítulo, a avaliação do Programa pelo olhar dos alunos egressos.

⁹⁴ <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/29072016-Portaria-capes-n%C2%BA-120.pdf>

10. AVALIAÇÃO DO PIBID PELO OLHAR DO EGRESSO

Este capítulo trata da avaliação do Programa pelo olhar dos egressos. Está dividido pelas seguintes categorias: O PIBID como Programa de Formação, Inserção na Escola e Identidade Docente.

10.1 O PIBID COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

10.1.1 Como formação docente

A formação docente tem sido discutida ao longo de várias décadas por diversos autores, na busca do profissional crítico e reflexivo como, Perez-Gomez (1997); Schön (2000); Libâneo (2002); Pimenta (2005); Alarcão (2005, 2010), Zeichner (2008) no que tange às competências e saberes docentes, como Shulmann (1987); Tardif (1991, 2002); Saviani (1996); Gauthier (1998); Pimenta (1998, 1999) e Nóvoa (2011).

Foi questionado aos egressos como veem o PIBID como programa de formação docente. A questão permitia que os egressos pudessem se manifestar. Dessa forma, ponderaram que o programa é extremamente necessário para a formação docente, pois houve oferta de aporte teórico e metodológico que não é visto na graduação. Além disso, os alunos egressos puderam compreender como é ser professor na prática, bem como, perceber as dificuldades da carreira docente, conforme os depoimentos abaixo:

É bastante expressiva a diferença de um profissional formado que tenha passado pelo programa em comparação com outros que não tiveram oportunizada a mesma experiência, tanto em aspectos teóricos de conteúdo, quando de metodologia de ensino e didática. (Geografia, edital 2011).

[...] o PIBID foi o único e primeiro projeto que possibilitou a inserção do licenciado no espaço escolar ainda nos primeiros semestres em que se encontravam nos cursos de graduação, para mim foi uma experiência única e contribuiu muito para minha formação [...] (Dança, edital 2011 e 2013).

A maioria informou que o Programa cumpre com o que objetiva com resultado positivo de 93,1%, somando os conceitos ótimo e bom. O gráfico abaixo demonstra esse resultado considerado excelente:

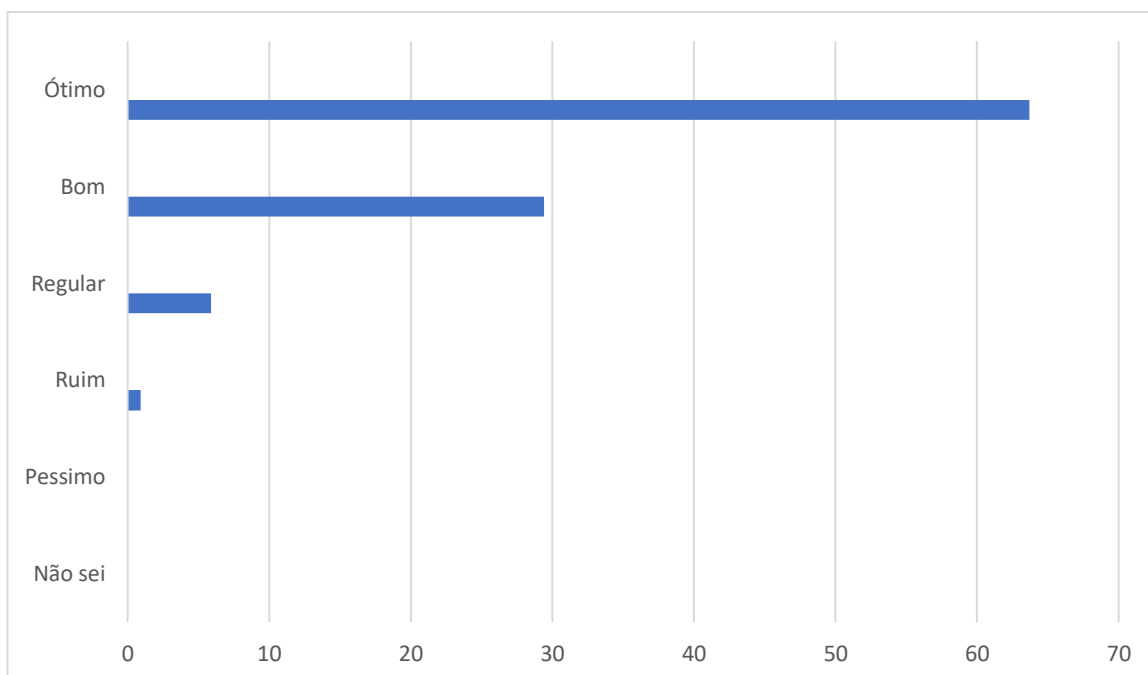


Gráfico 18 PIBID avaliado como programa de formação

Estudos como os de Stanzani (2012), Junior (2014) e Sartori (2015) trouxeram a importância do PIBID para a formação inicial de futuros professores, contribuindo para a reflexão da profissão docente de forma positiva.

Garcia (2013), Santos (2013), Almeida (2015), Cunha (2015), Fernandes (2015), Lima (2015), Oliveira (2015), Viana (2015), Martins (2016), Oliveira (2016), Poletti (2016), entre outros, realizaram estudos sobre as contribuições do PIBID, avaliando o Programa como importantes para a formação docente.

10.1.2 Conhecimentos adquiridos durante a participação no Programa

Conhecimentos e saberes docentes possuem uma estreita relação quando se pensa que os conhecimentos práticos estimulam uma variedade de saberes. Para Shulman (1987), Pimenta (2002) e Tardif (2002) os saberes docentes podem contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores. Shulman (1987), parece demonstrar especial atenção na categoria do conhecimento pedagógico de conteúdo. Para o autor, é possível transformar o conhecimento adquirido em conteúdos práticos, o que pode ser chamado de raciocínio pedagógico.

Quanto ao conhecimento adquirido durante a participação no programa, os egressos também responderam positivamente. Primeiramente, foram questionados se adquiriram novos conhecimentos durante o Programa. A grande maioria, 84,5%

respondeu concordar plenamente e os demais 15,5% responderam concordar parcialmente. Quando questionados sobre como avaliam esses conhecimentos adquiridos, 35,9% julgaram serem muito suficientes e 47,6% como sendo suficientes, o que demonstra que a maioria foi contemplado positivamente com os conhecimentos adquiridos com 83,5%.

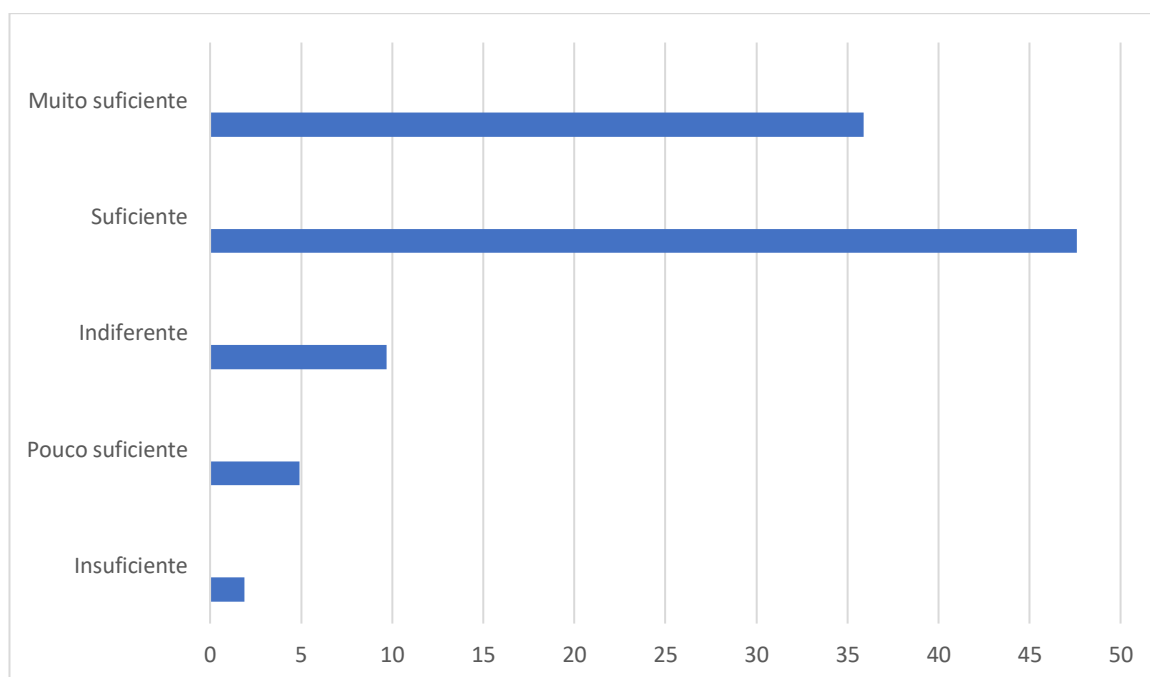


Gráfico 19 Avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos egressos

Os conhecimentos e saberes docentes também foram investigados em outros estudos como Bedin (2012); Correa (2013); Rocha (2013); Gabriel Neto (2014) e Zia (2014). Os autores descrevem como os saberes se constroem nas experiências dos licenciandos. Outros estudos como Fejolo (2013); e Reisdorfer (2015) investigaram os saberes experienciais, colaborando com o entendimento do que é ser professor.

10.1.3 Subprojetos de área

Já abordados e descritos no capítulo 9, os subprojetos de área foram avaliados pelos alunos egressos em duas questões. A primeira, se o subprojeto foi executado na íntegra e, a segunda, como avalia o subprojeto da sua área.

Dos 103 respondentes, 42,7% concordou que o subprojeto foi executado totalmente e 39,8% concordou que foi executado parcialmente, de acordo com o gráfico abaixo:

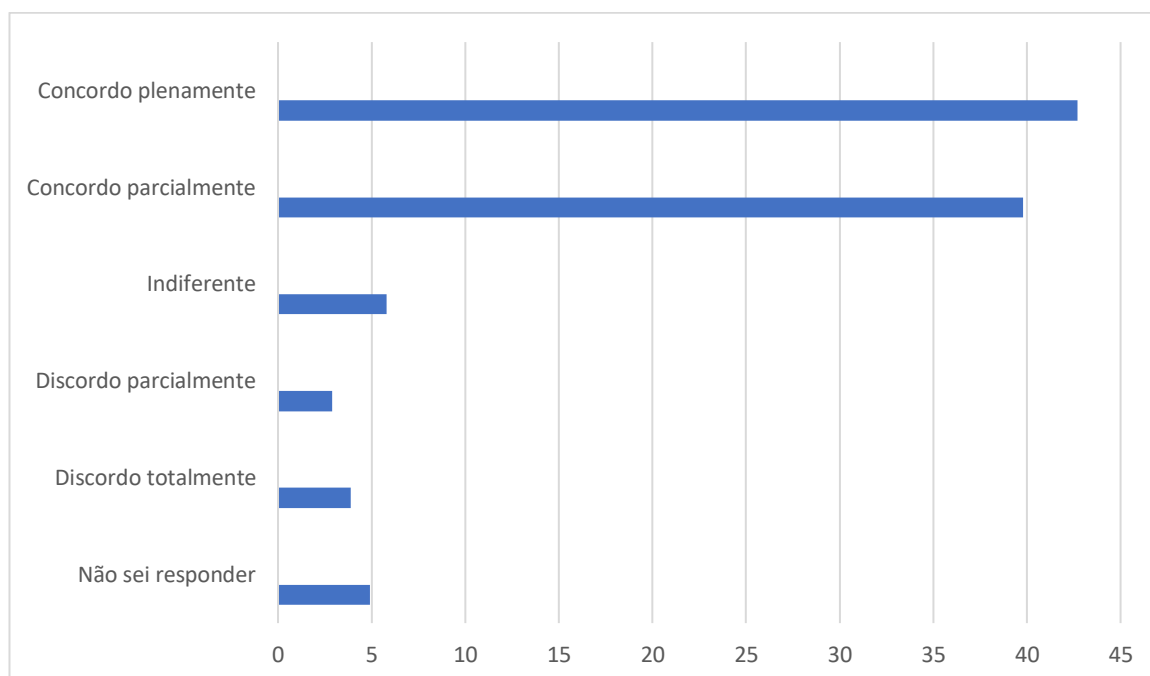


Gráfico 20 Subprojeto de área desenvolvido na íntegra

De acordo com as demais respostas, 5,8% dos egressos apontaram indiferença e outra parcela, com 6,8% parecem afirmar que os subprojetos não se efetivaram na sua totalidade ou ainda, para 4,9%, não tinham conhecimento da proposta do subprojeto da sua área.

Houve relatos de alunos egressos onde projetos interdisciplinares foram mais desenvolvidos do que os projetos disciplinares, e, talvez, não tenham sido desenvolvidos na íntegra, conforme descrição abaixo:

Nos últimos meses comecei a me sentir sozinha na escola para desenvolver as atividades disciplinares, mais por falta de atenção com o projeto disciplinar, [...], sentia uma supervalorização no projeto interdisciplinar, diferente do primeiro projeto que participei que sentia uma linearidade nos dois (Dança, edital 2011 e 2013).

Sousa (2018), abordou a questão de construção de práticas interdisciplinares em detrimento das disciplinares na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), onde levantamentos e demandas eram desenvolvidas do ponto de vista disciplinar e,

planejamento e desenvolvimento de forma interdisciplinar. O PIBID/UFPel também priorizou a interdisciplinaridade, estando de acordo com as propostas do Programa.

Além de avaliar se foi executado na íntegra, foi questionado sobre a avaliação do subprojeto de atuação. De acordo com o gráfico abaixo, a grande maioria avaliou o subprojeto de forma positiva, totalizando 86,5%.

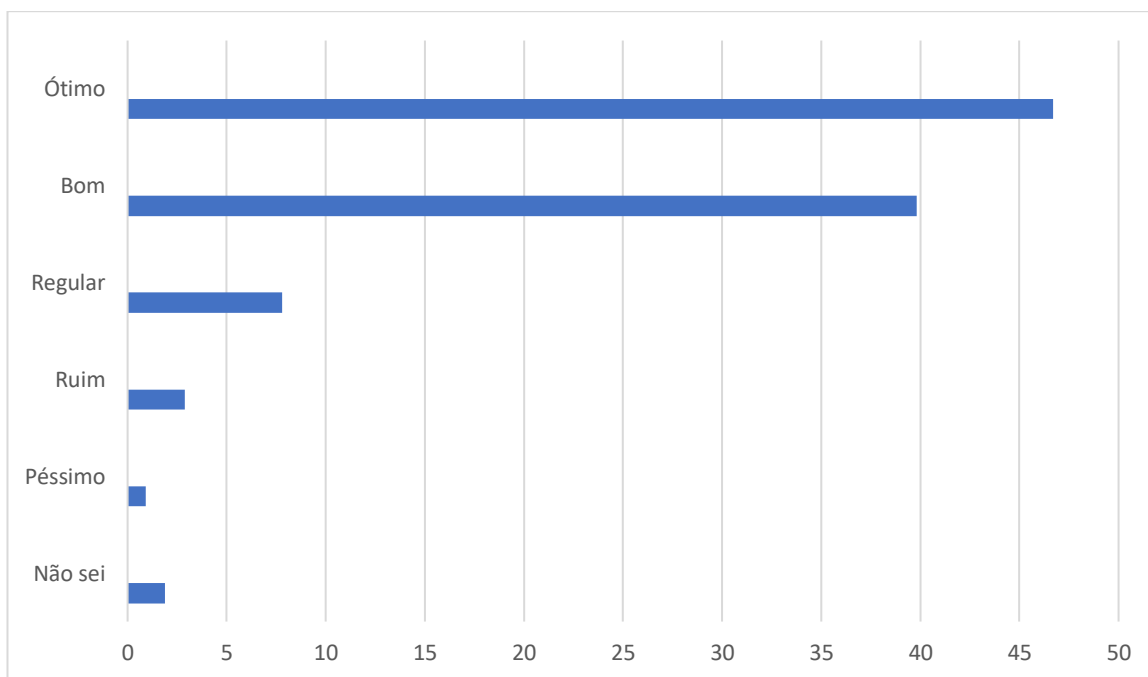


Gráfico 21 Avaliação do subprojeto de atuação

Apenas 7,8% classificou o subprojeto como regular e uma parcela bem menor, de 3,8% classificou de forma negativa com ruim ou péssimo. Por fim, 1,9% não soube responder. O percentual baixo que classificou de forma regular ou de forma negativa, pode estar relacionado ao desempenho das atividades dos subprojetos, como é o caso da descrição de um aluno-egresso abaixo:

Nem sempre as escolas acolhiam o Pibid de forma que desse para aproveitar de fato o projeto. Além de muitas vezes não ser possível fazer algumas atividades porque a escola não conseguia se organizar juntamente com o programa para que esses projetos acontecessem (Música, edital 2013).

Além disso, outro ponto abordado foi a não concretização dos projetos disciplinares por falta de tempo e pelo excesso de teoria e pouca prática.

10.1.4 Participação em eventos e publicações

Uma das atividades complementares e importante na formação de universitários é a participação em eventos acadêmicos bem como a produção de artigos científicos para publicação. O PIBID da UFPel promoveu 6 seminários internos do Programa, bem como oportunizou a participação e publicação de artigos em outros eventos externos, dentro e fora da Universidade. A produção, publicação e apresentação de artigos científicos acadêmicos é vista como impacto pelos coordenadores de área, de acordo com o Relatório do PIBID (2014)⁹⁵.

Os egressos foram questionados quanto a participação nos eventos e a produção de artigos e 83,5%, somando as categorias ótimo e bom, concordam que o PIBID foi um grande incentivador à produção acadêmica, conforme o gráfico abaixo:

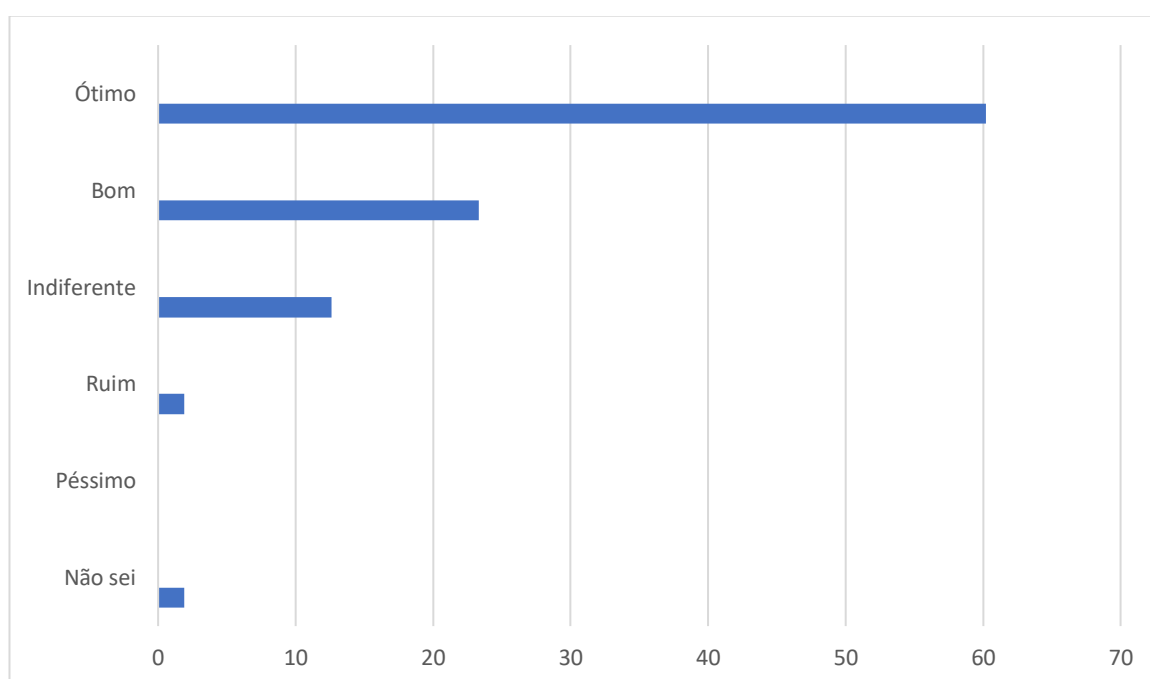


Gráfico 22 Participação em eventos e Publicações

Os alunos egressos informaram que foram incentivados pelos coordenadores de área e que publicações foram importantes para o currículo. Além disso, atividades e oficinas desenvolvidas por eles possibilitaram a realização de trabalhos acadêmicos e, que se não fosse pelo PIBID, não teriam condições de escrever um artigo. Podemos observar depoimentos dos egressos:

⁹⁵ <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>

Mesmo que a prioridade do programa deva ser, primeiramente, a iniciação docente visando a aproximação com a atuação na educação básica, o PIBID se caracteriza como um programa que consegue unir o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (Geografia, edital 2011).

Minha participação foi muito importante para a minha formação, pois graças aos trabalhos publicados e financiados através do PIBID, consegui obter uma boa colocação na seleção de mestrado, sendo bolsista da CAPES (Matemática, edital 2011).

O Relatório do PIBID (2014) mostrou que coordenadores de área elencaram produção, publicação e apresentação de artigos científicos sobre formação de Professores como impacto do Programa.

De acordo com Erdmann (2016)⁹⁶, para que docentes, discentes e egressos continuem evoluindo, academicamente, precisam ler, escrever e publicar conhecimentos e experiências produzidas. Estar a frente do conhecimento é importante para a valorização da prática e atuação profissional.

No entanto, alunos egressos apontaram a falta de interesse de alguns colegas em publicar. Por outro lado, sentiam-se obrigados pelos coordenadores e área, sem levar em conta as dificuldades que muitos tinham em escrever, tornando os artigos publicados de má qualidade, sem aprofundamento teórico, conforme avaliado pelos alunos egressos:

[...] alguns coordenadores impunham como obrigações para os alunos participar nos eventos ignorando a dificuldade destes em escrever artigos, o que causava em alguns participantes um terror psicológico... (Dança, edital 2011).

É um pouco "forçada". Entendo que não há uma reflexão maior, com tempo hábil, para que o bolsista possa realizar um trabalho autoral pois os temas são sempre direcionados e nem sempre é o assunto que tens mais envolvimento (Letras, edital 2013).

O produtivismo acadêmico estabelecido ultimamente nas publicações de diversos periódicos tem causado descontentamento por parte de alguns autores, como é o caso de Alcadipani (2011). Para ele, o produtivismo acadêmico é um exagero na produção da quantidade de artigos sem substância, “[...] e, conseqüente, valorização da quantidade como se fosse qualidade” (ALCADIPANI, 2011, p. 1174).

⁹⁶ <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/22882/pdf>

Dessa forma, é preciso ter cuidado e rigor na escrita para que se mantenha o ideal acadêmico de nossas produções.

O próximo tópico traz a inserção do aluno egresso na escola.

10.2 INSERÇÃO NA ESCOLA

O PIBID é um programa de formação docente, com vistas a promover a articulação entre teoria e prática e integração entre o ensino superior e a educação básica, potencializando o futuro professor como um profissional crítico-reflexivo. Portanto, neste tópico serão abordados os temas inseridos dentro da escola, como a avaliação dos coordenadores de área, professores supervisores e dos alunos bolsistas, bem como a autonomia em sala de aula e os binômios teoria-prática e universidade-escola.

10.2.1 Avaliação dos Coordenadores de área

Estudos sobre coordenadores de área do PIBID foram encontrados, porém, com abordagem na formação e práticas desses docentes, como é o caso de Almeida (2015), Silva (2015) e Vieira (2015).

O artigo 41 da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013⁹⁷, trata dos 15 deveres dos coordenadores de área do PIBID. O coordenador de área, entre as diversas atribuições, tem a responsabilidade de gerenciar os subprojetos, desde sua elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das atividades previstas, bem como a orientação dos bolsistas em conjunto com os supervisores das escolas.

Foi questionado aos alunos egressos como eles avaliaram os coordenadores de área durante sua atuação no PIBID. A maioria, 64,1%, avaliou os coordenadores de área como ótimo e 26,2% como bom, o que resultou um excelente percentual de 90,3% de forma positiva, conforme visto no gráfico abaixo:

97

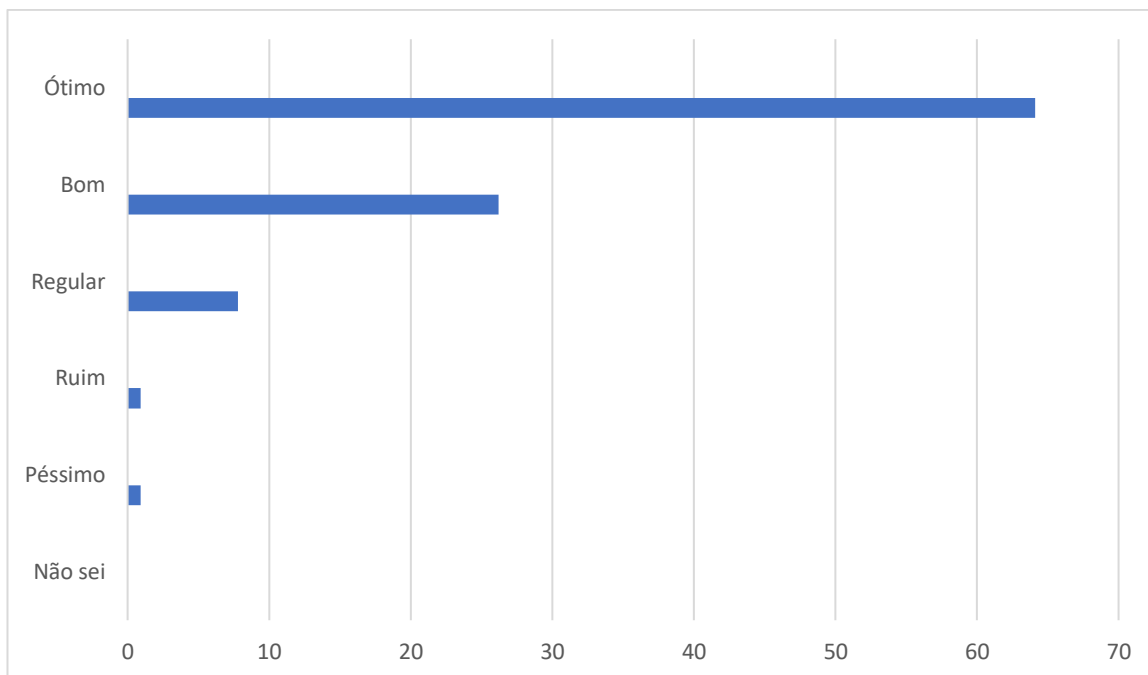


Gráfico 23 Avaliação do Coordenador de Área

Além da avaliação de modo geral, foi questionado se os egressos se sentiram motivados pelos coordenadores de área para o trabalho. Os egressos, na sua maioria, sentiram-se bastante motivados, com um percentual de 92,3%, considerado um excelente resultado. A questão aberta proporcionou a manifestação positiva dos egressos, dizendo que se sentiam acompanhados e desafiados a crescer, tendo o coordenador sempre presente, conforme o relato abaixo:

Nossa coordenadora de área foi uma incentivadora sem precedentes. Ela levantou a bandeira do PIBID em nosso curso e levou-o às últimas consequências. Foi uma verdadeira formadora, incentivadora, uma professora com todas as qualidades que esse nome carrega (Geografia, edital 2011).

Isso significa que coordenadores levaram em consideração as atribuições para eles propostas pelo Programa que são, além de gestor, mediador entre escola e universidade e, formador de professores.

Por outro lado, alunos egressos levantaram alguns pontos negativos sobre a desmotivação, como troca de coordenador no meio do processo ou ainda, de coordenadores que eram ausentes e desinteressados. Além disso, para alguns alunos egressos, havia mais cobrança do que motivação, conforme o relato abaixo:

Senti-me exigida em excesso, que tivéssemos alguns sucessos e quando não os tínhamos, parecia incompetência da nossa parte (Química, edital 2011).

Podemos perceber que, a maioria dos coordenadores de área cumpriu com seus deveres e motivaram seus bolsistas, apesar das críticas recebidas por alguns dos alunos egressos.

10.2.2 Avaliação dos Professores Supervisores

O artigo 42 da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013⁹⁸, trata dos 12 deveres dos professores supervisores do PIBID. Entre eles, o professor supervisor tem a responsabilidade de apoiar os bolsistas de iniciação à docência, principalmente, na elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das atividades na escola.

Estudos de Carvalho (2013), Silva (2015), Barros (2016), Campelo (2016 e Justina (2016) abordam sobre professores supervisores. Carvalho (2013) enfatiza que os professores supervisores são coformadores e, têm por tarefa, orientar e mobilizar os alunos bolsistas.

Neste estudo, foi questionado aos egressos sobre como eles avaliaram professores supervisores durante sua atuação no PIBID. A maioria, 41,7%, avaliou os professores supervisores como ótimo e 37,9% como bom, o que resultou um excelente percentual de 79,6% de forma positiva, conforme pode ser visto no gráfico abaixo:

98

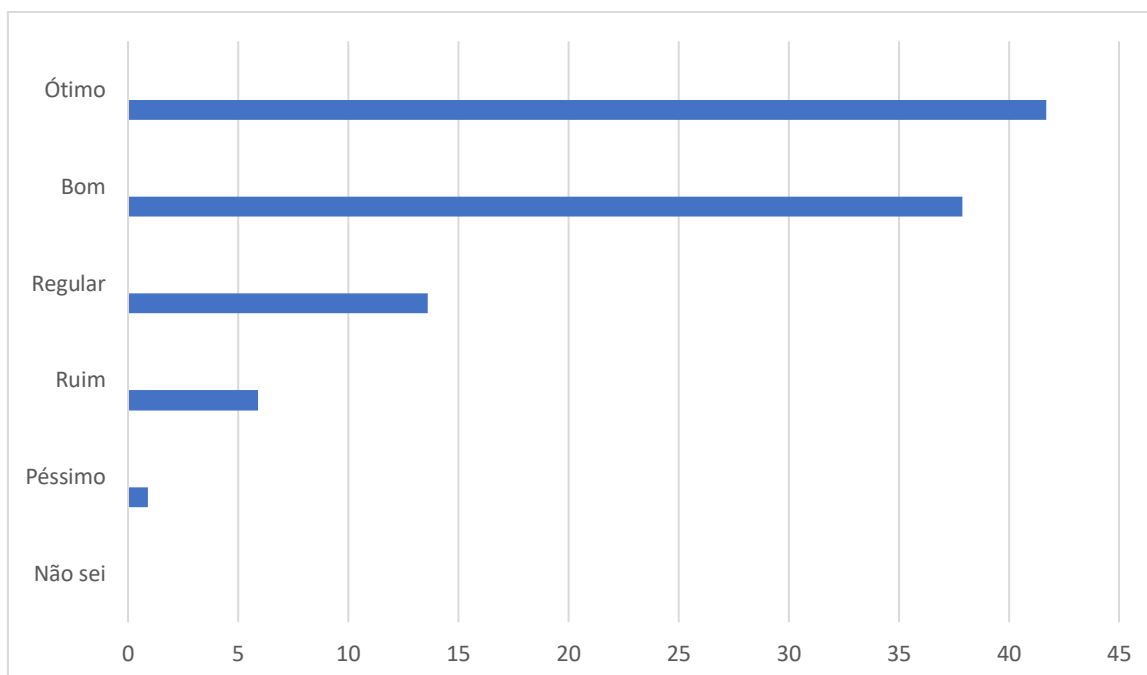


Gráfico 24 Avaliação do Professor Supervisor

Além da avaliação de modo geral, foi questionado se os egressos se sentiram motivados pelos professores supervisores para o trabalho. Os egressos, na sua maioria, sentiram-se motivados, com um percentual de 77,6%, considerado um bom resultado. Os demais egressos apontaram 10,7% como indiferente e 8,8% não se sentiram motivados pelos professores supervisores, percentual, embora baixo, chamou atenção.

A questão aberta proporcionou a manifestação positiva dos egressos, afirmando que os supervisores eram acolhedores e entusiastas na forma em que recebiam as atividades e na troca de saberes entre eles e os pibidianos, além de serem engajados e presentes em torno do crescimento profissional dos futuros professores, conforme os relatos abaixo:

[...] só conseguíamos desenvolver as atividades com a presença deles na escola e se precisasse ser fora do horário das reuniões do PIBID, o que era comum, pois acabávamos precisando ir em outros dias para desenvolver algumas atividades (Dança, edital 2011).

Eles sempre adoravam as atividades do PIBID e gostavam muito de tudo que era trazido para a escola, então isso motivava bastante (Música, edital 2013).

Foram levantados alguns pontos negativos em relação aos professores supervisores, como pouca contribuição e muitas vezes ausentes a ponto dos egressos nem lembrarem quem eram os professores supervisores na escola em que atuaram. Havia pouca relação entre professores supervisores e alunos bolsistas, além de perceberem a falta de autonomia em relação aos coordenadores de área, conforme manifestações dos alunos egressos:

Acho que a participação dos supervisores no geral foi pouco proveitosa para o grupo, apenas uma das supervisoras que teve contato trouxe ideias e participou de fato das nossas ações, contribuindo com sua experiência (Teatro, edital 2013).

Apenas cumpriam o seu papel na escola e buscavam atender às demandas dos pibidianos, porém não demonstravam iniciativa na realização de alguma oficina etc. (Educação física, edital 2012).

Silva e Paniago (2016)⁹⁹ também apontaram problemas vinculados aos professores supervisores como pouca inserção nas práticas em sala de aula, apenas cumprimento de carga horária na escola e pouco incentivo aos futuros professores.

Podemos perceber que, a maioria dos professores supervisores cumpriu com seus deveres e motivaram seus bolsistas, apesar das duras críticas recebidas por parte de alguns alunos egressos.

10.2.3 Avaliação dos alunos bolsistas

O artigo 43 da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013¹⁰⁰, trata dos 11 deveres dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID. Os bolsistas têm dever de participar de todas atividades definidas nos projetos, dedicando-se, no mínimo, 8 horas semanais, sem prejuízo das atividades regulares discentes. Além disso, o bolsista não deve assumir as atribuições rotineiras dos professores das escolas.

Foi questionado aos egressos sobre a motivação de seus colegas, bolsistas de iniciação docente, durante sua atuação no PIBID. A maioria, 84,4%, disse se sentir motivado pelos colegas para o trabalho na escola. Dos demais, 5,9% sentiu-se

⁹⁹ file:///C:/Users/usuario/Downloads/698-2344-1-SM.pdf

¹⁰⁰

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf

indiferente e, 7,7% entre pouco motivados ou não se sentiram motivados pelos colegas.

Como pontos positivos, os egressos afirmaram que o trabalho em grupo coeso e harmônico motiva e houve parceria, troca de ideias e cooperação entre bolsistas. Entre os relatos dos egressos, forma destacados:

Foi sem dúvida uma convivência que me impulsionava a desenvolver ações, mas ainda hoje me impulsiona a desejar melhores ações em tudo que faço (Geografia, edital 2011).

Sempre existe divergência entre grupos, mas tive o privilégio de trabalhar com pessoas ativas e batalhadoras que faziam suprir a falha ou parceria dos que não se dedicavam na íntegra (Música, edital 2011).

Como pontos negativos, os egressos destacaram que, muitos bolsistas não se envolviam, tornando difícil o trabalho. Havia desinteresse e falta de comprometimento por parte de alguns dentro da escola, conforme depoimentos dos egressos, abaixo:

Alguns discentes não colaboravam ou participavam das atividades, deixando a cargo de poucos todo o processo de elaboração e aplicação dos projetos (Geografia, edital 2013).

Sei que o programa era de caráter interdisciplinar, porém as áreas eram extremamente diferentes e por isso sentimos bastante dificuldade em realizar o projeto de forma conjunta (Artes visuais, edital 2011).

Um dos maiores problemas era a questão do engajamento de alguns colegas, pareciam estar sempre à sombra dos outros (Educação física, edital 2013).

Também foi questionado aos egressos sobre a sua participação no Programa e motivação para o trabalho. A maioria, 44,7% acredita que sua participação foi ótima e 42,7% boa, o que somando esse percentual temos 87,4% de resultados positivos. Apenas 12,6% julgou seu trabalho de forma regular. Sobre esse aspecto, os bolsistas revelaram sua atuação destacando dedicação, assiduidade, disponibilidade, participação e interesse. Foi destacado o aprofundamento teórico e envolvimento com ensino e pesquisa, além da apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Importante também, foi o reconhecimento das falhas cometidas e da imaturidade de alguns egressos durante o processo. Alguns depoimentos dos egressos a seguir:

[...] busquei, não apenas cumprir as demandas correspondentes como contribuir o máximo para pequenas transformações em tais espaços de atuação, algo que foi estimulado pelo programa e, evidentemente, assimilado por mim como pertinente e de extrema relevância (Geografia, edital 2011).

[...] acredito que evolui muito no meu aprendizado, na minha postura como docente, como colega de trabalho, aprendi a resolver problemas, a considerar a ideia do outro e seu comprometimento para realizar um trabalho, uma oficina, para fazer teatro na escola pública (Teatro, edital 2013).

A motivação sempre vinha acompanhada de certo temor, o receio de não fazer/agir como achava que deveria ser. O medo de não ter o conhecimento necessário para administrar uma boa aula, mas o PIBID era exatamente para isso, te fazer passar por essas incertezas, utilizando a prática como teu norte para o futuro (Música, edital 2011).

Muitos dos alunos egressos mostraram-se comprometidos com o Programa, porém, pontos negativos também foram levantados em relação à sua participação, entre elas, o de não se considerar proativo, apresentando sentimento de frustração por não conseguir colocar ideias em prática e dificultando o trabalho no grupo. Abaixo, algumas ponderações dos alunos egressos:

Eu fui muito atuante no PIBID. Porém tinha muitas cobranças de artigos e publicações que eu julgava desnecessárias, sendo que estávamos dentro da escola e era ali que eu queria atuar e pôr em prática todas as teorias estudadas em sala de aula e reuniões. Temos que ter produção científica, mas não é isso que constrói um bom professor (Dança, edital 2013).

Sempre tentei não ser negligente ao programa, mas acredito que faltei com as minhas responsabilidades em diversos momentos. Por diversos motivos, e talvez o mais alarmante, era o quanto eu não via sentido em muitas das nossas práticas. Mas de modo algum culpo coordenadores, professores, etc... penso que a inexperiência, e principalmente a crítica estavam piorando o meu olhar sobre o programa do que realmente me ajudando (Música, edital 2013).

Não era cobrado, então fazia o que dependia da minha vontade de fazer e, pela falta de cobrança, muitas vezes a vontade era pouca (Educação Física, edital 2013).

Apesar das inúmeras críticas negativas, os pontos positivos se sobressaíram, indicando que o PIBID motivou a maioria dos egressos.

O ambiente da escola pode influenciar a motivação dos futuros professores. Quanto mais motivados, maior a chance de implementar novas práticas. Portanto, quanto maior for a motivação, maior será a dedicação no desempenho das atividades.

Segundo Engelmann (2010), a motivação está associada com competência, autodeterminação e autonomia. A motivação intrínseca está relacionada com a capacidade que os indivíduos, tem de conseguir níveis de satisfação e, a autonomia, está relacionada com a motivação.

No próximo tópico, serão abordados a autonomia e as condições de trabalho nas atividades das escolas.

10.2.4 Autonomia e condições de trabalho

Como vimos no tópico anterior, a motivação tem estreita relação com a autonomia. A autonomia pode ser entendida como uma capacidade de se autodeterminar. De acordo com Jeber (2006), autonomia não é uma liberdade completa, mas “significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos.

De acordo com o gráfico abaixo, o desenvolvimento da autonomia foi atingido pela maioria dos egressos e as condições de trabalho foram favoráveis.

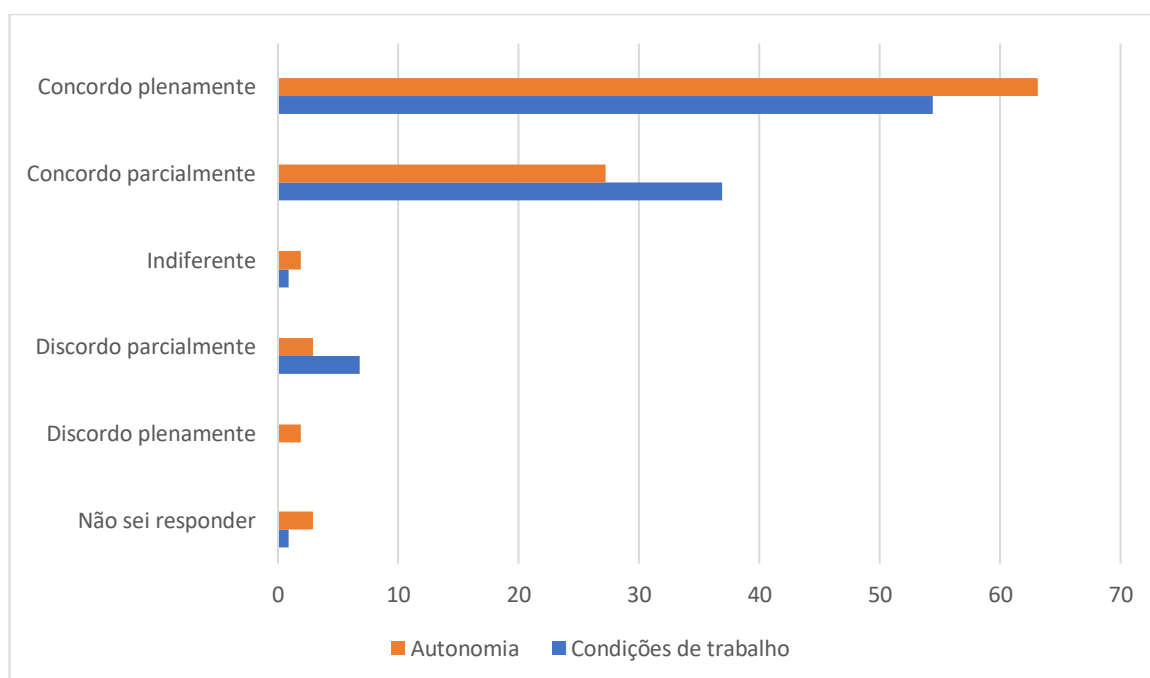


Gráfico 25 Autonomia e Condições de trabalho

Pelos resultados no gráfico, 90,3% dos egressos afirmou que desenvolveu autonomia durante sua participação no PIBID, sendo 63,1% concordando totalmente e 27,2% concordando parcialmente. Já as condições de trabalho favoráveis tiveram um somatório positivo de 91,3%, um pouco superior ao resultado da autonomia.

A autonomia foi mencionada por parte dos professores supervisores, conforme relato abaixo:

As duas coordenadoras que tive sempre estiveram dispostas a abraçar as ideias do grupo, foram ótimas orientadoras e nos auxiliavam muito dentro dos nossos planejamentos, dando autonomia e exigindo responsabilidade do grupo (Teatro, edital 2013).

Estudos como o de Cordoni (2012) e Neres (2014) afirmam que o PIBID é um espaço que favorece a construção da autonomia, o que corrobora com os resultados desta pesquisa

10.2.5 Binômio Teoria-Prática

Os egressos também foram questionados sobre a relação do binômio teoria-prática, um dos grandes problemas enfrentados na formação de professores. De acordo com Gatti (2009), as instituições que formam professores têm enfrentado dificuldades em suas práticas formativas, mesmo com a evolução das políticas educacionais nesse sentido.

Faustino (2014), Cunha (2015), Jahn (2015) e Kloth (2016), abordaram o binômio teoria-prática em seus estudos. Faustino (2014) afirma que os saberes docentes, são construídos por meio das vivências escolares e do binômio teoria-prática. Para Cunha (2015), o PIBID proporciona práticas e metodologias que contribuem para formação de professores, principalmente, no que se refere ao binômio teoria-prática. Nas investigações de Jahn (2015) e Kloth (2016), o PIBID oportuniza a reflexão e o incentivo ao ensino, bem como o estímulo na relação do binômio teoria-prática.

De acordo com o gráfico abaixo, a maioria afirma ter tido uma boa relação entre teoria e prática.

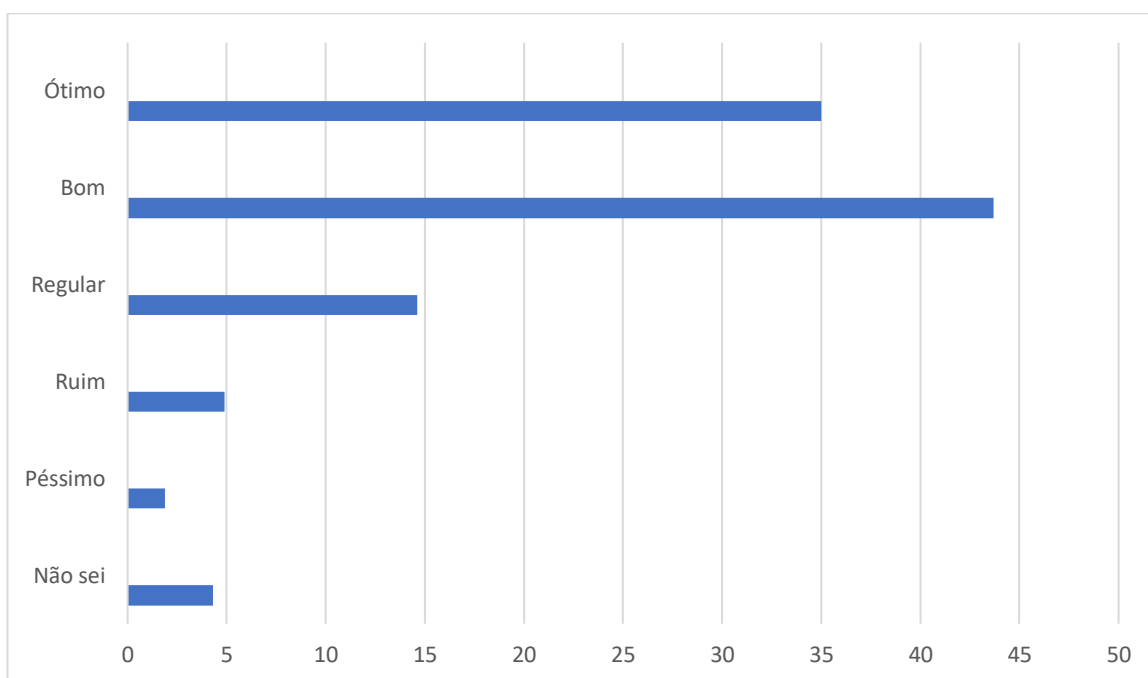


Gráfico 26 Binômio Teoria-Prática

Pontos positivos foram apontados pelos alunos egressos onde houve equilíbrio nas fases de planejamento, realização e reflexão. Assim, surgiam estudos sobre as práticas e, a partir das práticas, surgiam novos estudos. Os alunos egressos destacaram que

Vínhamos com grande aparato teórico de nossas reuniões de área, por isso, ao chegarmos à prática, nos sentíamos seguros para o desenvolvimento de projetos (Geografia, edital 2011).

Na teoria tudo parece ser relativamente praticável, mas na prática a teoria se torna complexa. O PIBID me proporcionou atuar para fazer a conexão das duas, e o local onde atuei colaborou muito para que isso se torna-se real (Música, edital 2011).

Como pontos negativos, foram levantados a falta de leituras específicas e de práticas com alunos e, quando havia prática, não era compatível com a teoria. Abaixo, alguns destaques nas falas dos egressos:

Por ter sido a primeira turma do projeto, ficamos grande parte do tempo atuando no planejamento das ações, portanto acredito que a parte prática ficou deficitária (Artes visuais, edital 2011).

Acredito que os envolvidos nos projetos falavam mais das teorias do que realmente as praticavam. E quando as teorias eram colocadas em prática e os resultados não condiziam com a teoria, ao meu ver, isso não era colocado em questão. (Dança, edital 2011).

Segundo Tardif (2014), é preciso cuidar da relação entre teoria e prática na aproximação com a sala de aula. Para esse autor,

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e uma saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

Nesse sentido, reforça a importância e a necessidade da relação teoria e prática e obter significado para a formação do professor reflexivo. Neste estudo, ficou claro que a relação teoria-prática poderia ter sido mais trabalhada para atingir os objetivos do PIBID.

10.2.6 Binômio Universidade-Escola

Um dos objetivos do PIBID é promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas públicas estaduais e municipais participantes, principalmente, àquelas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

Estudos como de Honório (2014) contemplam a relação escola-universidade. A autora identificou que o Programa solidifica a relação da escola com a Universidade, a partir do estreitamento entre professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas. Caporale (2015) indica conexão institucional que se estabelece entre a Universidade e as escolas de educação básica.

Assim como foi questionado sobre o binômio teoria e prática, os egressos também abordaram sobre o binômio Universidade-Escola.

De acordo com o gráfico abaixo, essa relação teve um resultado positivo, se somarmos os percentuais de ótimo e bom. Interessante observar o elevado percentual

de 22,5% na categoria regular, onde os egressos se manifestaram nos resultados abaixo.

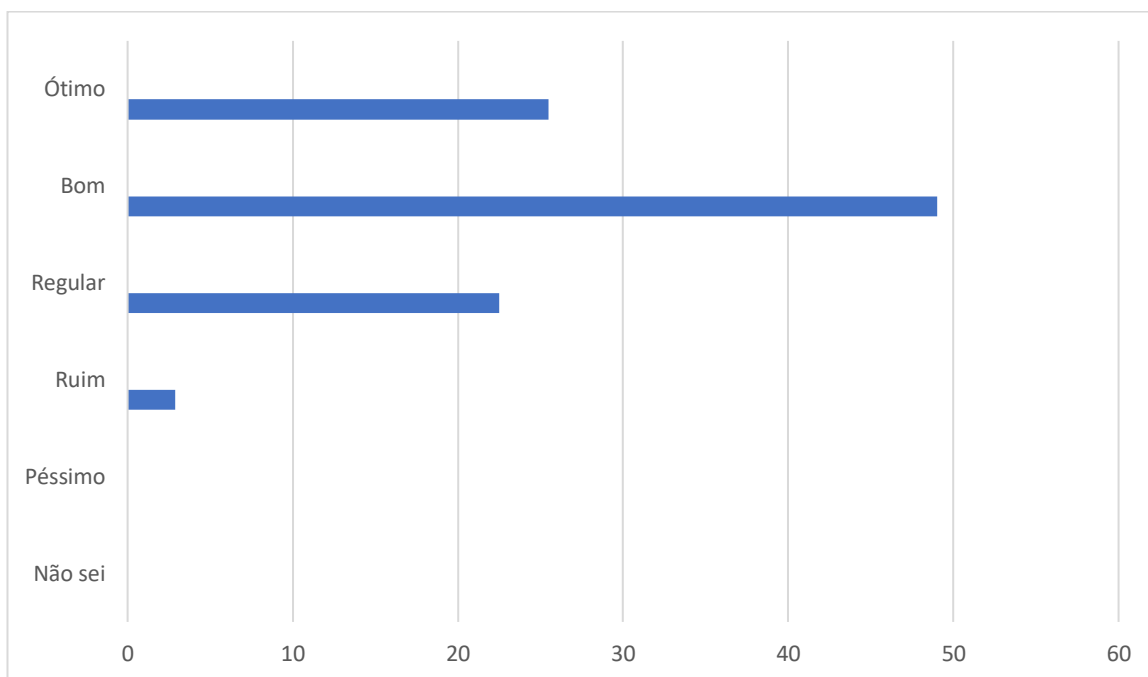


Gráfico 27 Binômio Universidade-Escola

Como pontos positivos, alguns egressos afirmaram que houve aproximação entre universidade e escola; abertura dos dois lados; colaboração dos envolvidos. Alguns destaques para os pontos positivos a seguir:

Ainda existe um distanciamento enorme entre Universidade e Escola, porém em ambos editais que participei do programa, atuando em duas escolas diferentes, os profissionais que se dispuseram a participar não mediram esforços para desenvolver o projeto naquele espaço junto com a direção da escola (Dança, edital 2011 e 2013).

Poderia avançar mais, porém, o PIBID foi/é um grande exemplo de política pública para esse fim (Geografia, edital 2013).

Pontos negativos também foram ressaltados como necessidade de mais abertura pelo lado da Universidade e a constatação de que não há harmonia entre Universidade e escola, pois, cada uma tem um sistema diferente. Podemos ver esses pontos refletidos nas falas dos egressos:

A escola sempre demandou um esforço maior em relação a comunicação e organização. Acredito que devido os diversos problemas dentro da constituição de ensino, da estruturação da escola, que a Universidade precisou sempre fazer esses esforços de conseguir viabilizar o encontro de docentes e os alunos das escolas, como com os professores (Artes visuais, edital 2013).

[...] Por vezes a escola servia como um local para aplicar atividades elaboradas pela área, como um local teste. Tínhamos a exigência de produzir trabalhos e isso estimulava essa construção de oficinas e etc em detrimento de algo que a escola precisava. [...] (Ciências biológicas, edital 2013).

A Universidade tem uma postura de "levar" algo para a escola, muitas vezes ignorando as demandas da mesma (Química, edital 2011).

Pode-se perceber, que a relação entre Universidade e Escola teve vários olhares a partir da fala dos egressos e, ainda, há certo distanciamento entre discurso acadêmico e prática da escola, diferente do que foi constatado por Honório (2014) e Caporale (2015). Neste estudo, a categoria “ótimo” ficou abaixo do “bom” e muito próximo da categoria “regular”. Isso significa que os alunos egressos pontuaram que o binômio Universidade-Escola ficou um pouco aquém do que seria esperado, evidenciando um alerta para o PIBID/UFPEl.

No próximo tópico será abordada a categoria identidade no que tange ao incentivo à carreira docente e satisfação profissional.

10.3 IDENTIDADE DOCENTE

A Identidade profissional se constrói sobre vários aspectos com base no significado social da profissão, entre eles, formação, contexto histórico e mercado de trabalho. Já a identidade docente constitui-se

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2000, p. 19).

A identidade docente está vinculada ao cotidiano do professor e, conseqüente, à sua satisfação profissional. Portanto, escolha e permanência na profissão também

tem estreita relação com a satisfação no trabalho. Nesse sentido, foi questionado aos egressos sobre a escolha da carreira docente e sobre a satisfação profissional.

10.3.1 Profissão docente

Um dos objetivos iniciais do PIBID era valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente. O objetivo do questionamento aos alunos egressos era averiguar se o PIBID, como Programa, teve papel crucial na escolha da profissão docente.

Nas pesquisas de Largo (2013), Moryama (2013), Obara (2016), o PIBID foi responsável pela permanência na profissão docente dos pesquisados. Neste estudo, de acordo com o gráfico abaixo, podemos perceber que o PIBID também foi grande incentivador dos egressos para a carreira docente:

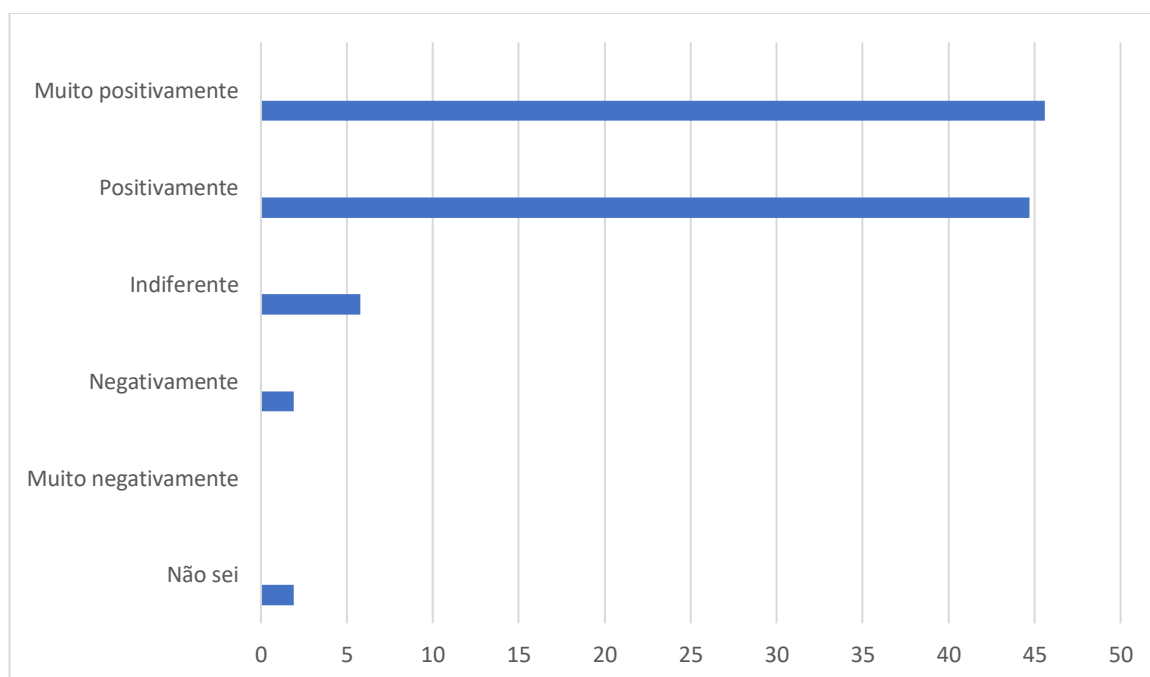


Gráfico 28 Incentivo à carreira docente

No somatório de muito positivamente e positivamente, 90,3% acreditam que o PIBID foi o responsável pela carreira de professor. Alguns pontos positivos foram destacados pelos alunos egressos, afirmando que o programa mostrou uma forma diferente de ser docente, além de ter trazido formação, conhecimento e experiência.

Os alunos egressos afirmaram que o PIBID trouxe segurança e que o Programa prepara para os desafios. Abaixo algumas manifestações dos alunos egressos:

Acredito que o PIBID foi uma das melhores coisas que me aconteceu durante a graduação, foi através dele que me afirmei enquanto ser professora. [...] Hoje sou professora atuando em minha área de formação e vejo que o PIBID foi essencial para construir minha identidade profissional (Música, edital 2013).

Saí na certeza que eu posso ser uma pequena agente de transformação da educação. Todos os dias quando eu busco elaborar aulas dinâmicas, interdisciplinares e buscando métodos que despertem habilidades críticas dos meus alunos eu tenho certeza que isso não foi do currículo base do curso, mas da experiência do PIBID (História, edital 2009).

Entrei na universidade com o propósito de ser professora e apesar da realidade das escolas públicas, da dificuldade do trabalho interdisciplinar, o PIBID Teatro reafirmou meu desejo de ser arte educadora e me preparou para a mediação, para o convívio na escola com as outras áreas e principalmente para as possibilidades de usar a criatividade no preparo e desenvolvimento das aulas (Teatro, edital 2013).

No entanto, pontos negativos foram levantados pelos alunos egressos, onde alguns mostraram que o programa não influenciou na escolha e a área não mostrou caminhos da docência. Ainda foi dito que a realidade escolar desmotivou a ponto de não querer seguir a carreira docente. Manifestações dos egressos quanto aos pontos negativos a seguir:

O PIBID mostrou que realmente eu não tinha o perfil para docência, e isso foi muito bom, visto que é uma prática que demanda uma entrega total para a atividade (Artes visuais, edital 2011).

A atividade docente que pratiquei no PIBID não me apresentou a realidade de uma escola. Exerço a docência por gostar de lecionar. O programa não influenciou a minha escolha (Artes visuais, edital 2011).

Sempre quis ser professora. [...] Mas não foi o PIBID que me desmotivou, foi ver e sentir o dia a dia na escola e a desvalorização dos mestres, equipe diretiva e etc. (Dança, edital 2013).

Partindo da ideia de que a profissão docente tem se defrontado, muitas vezes, com a desvalorização da carreira e perda de identidade., pudemos observar que o

PIBID foi inspirador para muitos egressos no exercício da docência, mas, para outros, o Programa foi considerado um marco para a desistência da sala de aula. Isso pode ter relação com a satisfação profissional dos alunos egressos do PIBID /UFPeI.

10.3.2 Satisfação profissional

A satisfação profissional para Locke (1976), pode ser definida como “um estado emocional agradável ou positivo resultante da avaliação que o indivíduo faz do seu trabalho ou da experiência de trabalho” (LOCKE, 1976, p.1300). A satisfação profissional também está vinculada ao bem-estar. Diener (2000, p.34) afirma que as pessoas possuem bem-estar quando sentem emoções mais agradáveis, quando se envolvem em atividades significativas, quando estão satisfeitas com sua vida.

Assim, a permanência na profissão está relacionada com a satisfação. Trabalhadores satisfeitos são mais comprometidos e interessados no desempenho das suas funções.

Foi questionado aos egressos se o PIBID trouxe satisfação profissional no exercício da docência. Conforme o gráfico abaixo, o resultado positivo da satisfação profissional atingiu 84,5%, no somatório das categorias concordo plenamente e parcialmente.

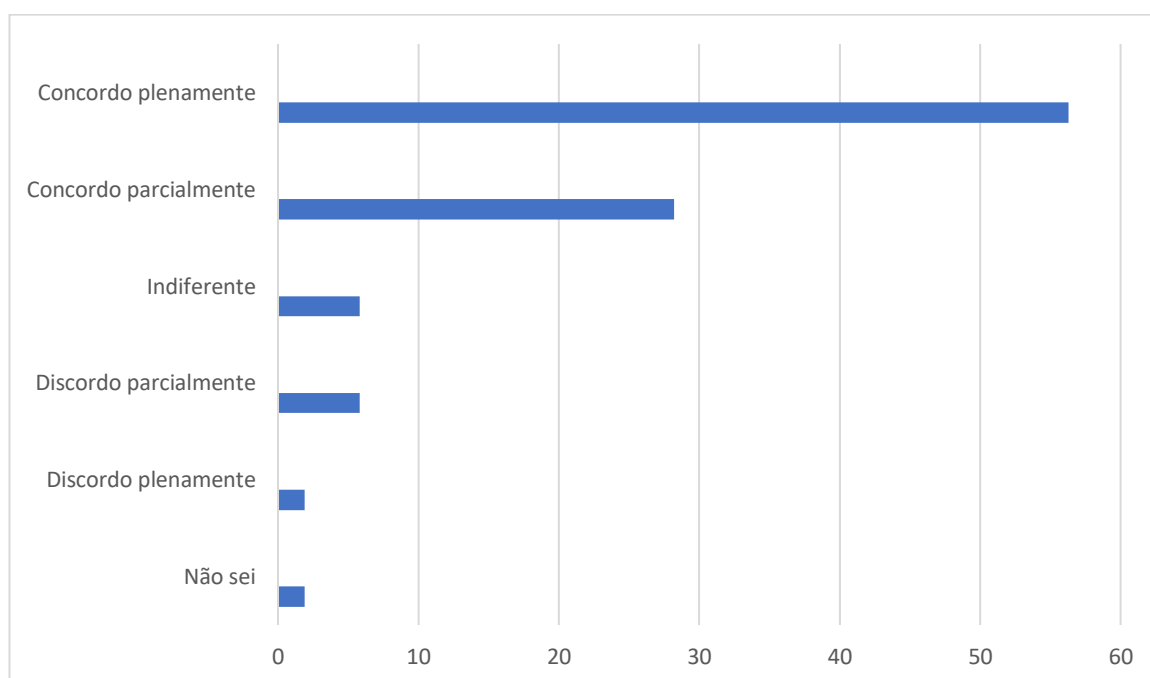


Gráfico 29 Satisfação profissional dos alunos egressos do PIBID/UFPeI

Entre os pontos positivos da satisfação profissional, podemos ressaltar as boas experiências que ajudaram a prosseguir com a escolha da profissão e a certeza de querer estar na sala de aula. Abaixo, alguns relatos dos egressos:

Pude ver uma sala de aula diferente, uma escola diferente. Não era mais aluno da educação básica, não, aquela visão já havia passado. Era quase professor, e pude pôr os pés no chão da vida dos professores. Pude ouvir, sentir o sabor de uma escola com todas as peculiaridades do seu dia a dia. Sabores, aromas, bons e não tão bons, mas todos do cenário de um legítimo professor que dá tudo de si para o bem do seu discípulo. Isso o PIBID me mostrou. Maior satisfação que essa não poderia desejar (Geografia, edital 2011).

Pontos negativos também foram levantados pelos egressos, por perceber que o Programa não trouxe satisfação profissional e ainda ajudou a enxergar as barreiras que irá enfrentar na docência. Para outros, sentimento de frustração, conforme podemos ver abaixo:

Hoje exerço a docência e creio que minhas experiências no PIBID não acrescentam em nada na minha prática (Artes visuais, edital 2011).

Acho que o PIBID ajudou a perceber a realidade das escolas e do trabalho coletivo. Há dificuldades, barreiras, potencialidades e possibilidades. Nem tudo me satisfazia, mas no ambiente escolar acredito que seja assim (Ciências biológicas, edital 2011).

O que me deixava um pouco frustrada (e com certeza deixa todos nós) era todo o contexto político e anos de ameaça do fim do PIBID, diminui a verba, as mudanças da base, lei da mordada, pec 241..., sempre chegam como uma bomba, é uma ameaça a nossa profissão que já é bem debilitada (Ciências biológicas, edital 2013).

Com esses depoimentos percebe-se que o PIBID na UFPel proporcionou grandes oportunidades de formação docente e trouxe satisfação profissional para a maioria dos egressos. No entanto, muitos sentiram-se frustrados, gerando desistência da carreira acadêmica e docente. A insatisfação no trabalho é determinada por um conjunto de condições negativas, o que pode interferir no desempenho e na qualidade do exercício da profissão. Garantir a satisfação profissional significa estar identificado profissionalmente e reconhecido socialmente como indivíduo produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar o PIBID como programa de formação docente, na visão dos egressos da UFPel. Como objetivos específicos, analisar como os egressos avaliam a formação recebida pelo PIBID; averiguar a inserção na escola durante a participação no Programa e; investigar a identidade docente. O *survey* por questionário autoadministrado, via Google Forms, se mostrou adequado para a realização desta pesquisa de caráter exploratório e descritivo, permitindo coletar dados sobre os egressos. O questionário abrangeu diversas informações dos egressos, incluindo características sociodemográficas, percurso formativo e profissional, construindo o perfil dos egressos em conjunto com a avaliação do Programa como um todo. O questionário atendeu aos objetivos da pesquisa, mostrando-se válido para este fim.

Para obter as respostas, por meio dos questionários, foram enviados e-mails para coordenadores de área, a fim de obter endereços eletrônicos dos egressos dos cursos de licenciatura da UFPel. Os questionários foram enviados aos 622 e-mails fornecidos, não só os disponibilizados pelos coordenadores, mas também, via rede social *Facebook* e por alguns egressos de alguns cursos que se dispuseram ajudar na localização de colegas pibidianos. Dos 622 egressos, 103 se dispuseram colaborar com a pesquisa, número que se tornou a população deste estudo. Na intenção de ampliar os dados, o período de coleta durou cerca de 60 dias. Como não houve mais retorno por parte dos egressos, a pesquisa de campo foi encerrada para dar início à análise dos dados.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que, os egressos do PIBID da UFPel são, na maioria, são muito jovens, com idade entre 21 e 25 anos, num percentual de 40,7% nessa faixa. O IBGE mostra que o ingresso de alunos no ensino superior está numa faixa compreendida entre 18 a 24 anos, o que corresponde a 58,5% da população brasileira. A maioria, 74,8% são mulheres. O INEP mostra que as mulheres também são maioria nos cursos de licenciatura no país, o que corresponde a 70,6% de ingresso feminino nesses cursos. A maioria se autodeclarou branco, com um percentual de 63,1%, resultado compatível com o relatório do PIBID 2014, onde a maioria dos pibidianos no país se autodeclarou brancos, com um percentual de 51%. O estudo também mostrou que os egressos são, na maioria,

nativos do Estado do Rio Grande do Sul, com 78,6% e, Pelotas – RS a cidade de origem mais apontada pelos egressos, com 42,7%.

Quanto a formação dos egressos, a maioria estudou em escolas públicas tanto no ensino fundamental, com um percentual de 77,7%, quanto no ensino médio, com 75,7%. Em relação ao ensino superior, 18,4% dos egressos estudaram anteriormente em outras instituições de ensino superior antes de ingressar na UFPel, na maioria em cursos de bacharelado. Um pouco mais da metade dos egressos, 53,4%, ingressou na UFPel entre os anos de 2008 e 2012 e 72,8% destes disseram ingressar em algum curso de licenciatura. Dentre os 83 já formados na UFPel, o que equivale a 80,6% do total de egressos do Programa, 55,2% informou ter participado de alguma seleção para um Programa de Pós-Graduação e, 11,7% já concluiu o mestrado. 35,9% informou estar em curso de pós-graduação e o mestrado é o mais citado com 20 egressos, equivalendo a 24,1%, considerando os 83 já formados.

Quanto a atuação, também sobre os 83 já formados, 49 egressos, o que equivale a 59%, informou estar atuando como professores. Desses 49 egressos, 30, o que equivale a 61,2% disse atuar na educação básica nos mais diversos níveis. Chama atenção o número de egressos formados que não estão atuando como professores, o que chega a quase 40%, demonstrando que muitos podem não ter se identificado com a profissão, como se referem Akkari e Tardif (2011) “tendo em conta o fato de que a satisfação pessoal e a realização de si são desafios importantes para os sujeitos no desenrolar da suas trajetórias de trabalho e emprego” (AKKARI; TARDIF, 2011).

A grande maioria ingressou no Programa durante o edital 2013. Um pouco mais da metade dos egressos conheciam o Projeto Institucional PIBID da UFPel, num percentual de 54,4% e mais da metade dos egressos, o que corresponde a 60,2% disse não conhecer o subprojeto de área quando ingressou no Programa. O motivo de ingresso no PIBID para a maioria foi por gostar da docência, com 33%. Outros percentuais mais elevados se destacaram como 22,3% informou que gosta de atuar em projetos e 18,4% por poder receber uma bolsa-auxílio. O motivo de saída do Programa para 40,8% foi por haver se formado no curso que frequentava.

Em relação ao PIBID como programa de formação docente, 63,7% dos egressos apontaram o Programa como sendo ótimo. Pontos positivos foram elencados onde o programa é: extremamente necessário para a formação docente, local para apreender as dificuldades da carreira docente e potencialmente

transformador. Quanto aos conhecimentos conquistados, 87,5% dos egressos disseram ter adquirido novos conhecimentos plenamente. No entanto, somente 47,6% avaliaram esses conhecimentos como suficientes. Os subprojetos de área foram realizados totalmente na íntegra na visão de 42,7% dos egressos e a avaliação do desenvolvimento dos subprojetos foi considerado ótimo para 46,6%. O PIBID também incentivou a participação em eventos e publicação de artigos. 60,2% dos egressos avaliaram como sendo ótimo, pois para muitos, foi o PIBID que garantiu as primeiras escritas de muitos egressos colaborando, inclusive, para a melhoria e enriquecimento do Currículo Lattes.

Em relação à inserção dos bolsistas na escola, os egressos avaliaram atuação e motivação dos coordenadores de área, dos professores supervisores e deles mesmos. Quanto aos coordenadores de área, 64,1% dos egressos avaliaram como ótimo e que a motivação vinda desses professores foi de 57,3%. Dentre os pontos positivos destacou que os bolsistas foram desafiados pelos coordenadores a crescer e, por outro lado, indicaram coordenadores ausentes; que houve mais cobrança do que motivação, desinteresse e falta de atenção do coordenador de área. Quanto a atuação dos professores supervisores, 41,7% dos egressos classificou como ótimo e a motivação dos professores supervisores dentro da escola foi de 48,5% classificado como ótimo. Os egressos apontaram que os professores supervisores eram dispostos a ajudar nos problemas e para atingir os objetivos do Programa e, por outro lado, deram pouca contribuição; muitas vezes ausentes a ponto dos egressos nem lembrarem quem eram os professores supervisores na escola em que atuaram. Por fim, os egressos avaliaram a sua participação e a motivação dos colegas para o trabalho na escola. Os egressos fizeram auto avaliação e 44,7% se encaixaram na categoria ótimo e 42,7% na categoria bom. Quanto à motivação dos colegas, os egressos apontaram 42,2% como ótimo e 42,2% como bom. Alguns pontos positivos levantados foi de que um trabalho em grupo coeso e harmônico motiva e que houve parceria e troca de ideias e cooperação entre bolsistas. Por outro lado, muitos bolsistas não se envolviam tornando difícil o trabalho bem como desinteresse e falta de comprometimento por parte de alguns dentro da escola para desenvolvimento das atividades, tornando-os dispersos e desmotivados.

Quanto a motivação para o trabalho, 44,7% dos egressos disseram que foram motivados para o trabalho na categoria ótimo e 42,7% na categoria bom. Disseram que a motivação vinha da riqueza dos projetos e do poder fazer a diferença tendo

retorno dos alunos da escola. Também, pela clareza de como desenvolver os trabalhos com criatividade, responsabilidade e comprometimento da equipe. Pelo lado oposto, havia desmotivação pelo deslocamento difícil até as escolas e pelo excesso de reuniões com pouca prática. Alguns sentiam insegurança no desenvolvimento das atividades e, também, por não conseguir conciliar horários por causa da grade do curso de graduação. A maioria dos egressos, 63,1% obteve autonomia para o desenvolvimento das atividades e 54,4% concordou que havia condições mínimas de trabalho na escola.

Quanto a relação do binômio teoria-prática, os egressos avaliaram 43,7% bom e 35% ótimo. Os egressos apontaram que houve planejamento e ação adequados de acordo com a realidade e equilíbrio nas fases de planejamento, realização e reflexão. Ainda, que dos estudos surgiram as práticas e a partir da prática, surgiam novos estudos. Por outro lado, os egressos indicaram que houve muitas discussões, pouca prática e pouca reflexão e que a prática não era compatível com a teoria.

A relação do binômio Universidade-Escola foi avaliada como bom para 49%; 25,5% ótimo e, 22,5% regular, o que demonstra que o binômio não é consenso da maioria. Os alunos egressos disseram que houve aproximação entre universidade e escola com abertura dos dois lados e a colaboração dos envolvidos. No entanto, para outros, a distância entre elas é muito evidente, pois cada uma tem um sistema diferente.

Por fim, quanto à identificação com a carreira docente, 51,5% concorda que houve motivação para isso. Para estes, o programa mostrou uma forma diferente de ser docente bem como a realidade da educação básica. Além disso, alguns dos egressos descobriram-se professores. Para outros, o PIBID não influenciou em nada na carreira docente. Quanto à satisfação profissional, 56,3% dos egressos concorda que o PIBID trouxe boas experiências que ajudaram a prosseguir com a escolha e que foi alicerce para a vida docente com a certeza de querer estar na sala de aula. Para outros, o Programa não trouxe nenhuma satisfação profissional e não estimulou em nada a escolha, inclusive, ajudou a enxergar as barreiras que iriam enfrentar na docência. Esses resultados indicam que não há um consenso nas respostas dos egressos, pois de um lado, indicam índices positivos e de outro, índices negativos durante sua permanência no PIBID.

O PIBID, ao ser implementado como programa educacional pela CAPES e IES, incluindo a UFPel, enfrentou muitos desafios, porém, evoluiu e se expandiu conforme

a publicação dos editais. Podemos perceber essa evolução de acordo com o quadro dos objetivos do PIBID, na página 51, principalmente, da primeira para as demais portarias. Um dos destaques está no terceiro item que na primeira edição do PIBID havia a proposta de promover a melhoria da qualidade da educação básica e isso estava relacionado com o IDEB das escolas com índice inferior à 4,4. Já para as demais portarias, esse objetivo foi modificado, visando a elevação da qualidade da formação inicial de professores, buscando a integração entre educação básica e superior, ou seja, buscava cumprir com o processo formativo do licenciando e não mais com a melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

De forma geral, pontos positivos foram destacados pelos egressos como qualidade da formação, integração interdisciplinar, preparação para o estágio curricular adquirindo confiança e autonomia, responsabilidade na execução de projetos e a reflexão da prática docente. Por outro lado, foi enfatizado que havia distanciamento entre teoria e prática e problemas na relação entre universidade e escola. Além disso, foi apontada a falta de representatividade de alunos de todas as áreas nas escolas, bem como, poucos projetos realizados.

Ficou evidente que o sistema é complexo e que depende muito da concepção de cada um dos membros que participou do Programa, tanto dos coordenadores de área, dos professores supervisores e, principalmente, do bolsista que é a peça fundamental desse processo. O que ficou claro nos depoimentos, é que houve melhoria nos cursos de licenciatura e na formação inicial da maioria dos egressos.

Além disso, o PIBID se mostrou como um grande incentivador na permanência de estudantes nos cursos de licenciatura onde, 18,4% dos egressos, informaram ingressar no programa por poder receber uma bolsa auxílio. As palavras de um egresso do curso de teatro indicam o quão importante a bolsa foi para sua manutenção: “acho justo ocupar este espaço para comentar que a bolsa do PIBID foi definitiva como auxílio para a minha permanência em Pelotas”. No entanto, é preciso ressaltar que o PIBID não concede bolsas a todos os alunos de licenciatura por ser inviável financeiramente, pois, de acordo com os dados do Censo Superior (2016), há mais de 7.000 cursos de licenciatura e em torno de 1,5 milhão de estudantes matriculados em todo o país. Apesar do PIBID não poder atender toda demanda, colabora para diminuição da evasão e cumpre com o papel de fortalecer a formação inicial de futuros professores.

Considero que este trabalho, a partir dos resultados, respondeu aos objetivos deste estudo, pois, a meu ver, mostrou o PIBID avaliado como programa de formação docente na visão dos egressos, desde a formação técnica, passando pela inserção na escola até chegar na identidade docente. Espero que este estudo possa contribuir para a reflexão acerca da formação de professores, inclusive, para os novos ingressantes no Programa, para que percebam o quão profundo é o tema e o quão importante é para a formação docente.

Como proposta, sugiro que este trabalho possa ser reproduzido a partir de novos editais do PIBID na UFPel, para que se possa desenvolver um trabalho de monitoramento e avaliação do Programa de forma mais intensa e que problemas advindos possam ser resolvidos com maior rapidez e efetividade. Dessa forma, não só alunos bolsistas, mas também, professores supervisores e coordenadores de área podem colaborar no mesmo sentido.

REFERÊNCIAS

ABREU, Iury Sparctton Melchior de. **Entre a singularidade e a complexidade da construção de saberes docentes na formação Inicial de professores de matemática no contexto do Pibid**. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ABREU, Regina Campos Salles Moraes. **As interações discursivas nas regências de futuros professores: implicações para a formação docente**. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do ABC, Programa De Pós-Graduação em Ensino, História, Filosofia das Ciências e Matemática, 2015.

AGUIAR, Lenir Lemos Furtado. **Formação inicial de professores: um estudo sobre os impactos do PIBID no processo formativo dos licenciados do curso de ciências biológicas da UFRRJ**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, Apr. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100005>.

ALCADIPANI, Rafael. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9n4/15.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

ALEXANDRINO, Daniela Fantoni de Lima. **O PIBID e a deficiência: entre ações e tensões**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALLAIN, LUCIANA RESENDE. **Mapeando a identidade profissional de licenciandos em ciências biológicas: um estudo ator-rede a partir do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. 2015. 217f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ALMEIDA, RAFAEL NEVES. **Professor de Matemática em início de carreira: contribuições do Pibid**. 2015. 199f. Tese (Doutorado em educação matemática). Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, VALESKA CARVALHO E. **Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID**. 2015. 107f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

ALVES, Francisco Cleiton. **Iniciação à docência: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do PIBID**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em educação e contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, 2014.

ALVES, José Eustáquio Diniz. **Abertura**. In: A população nas políticas públicas: gênero, geração e raça / Eduardo L. G. Rios-Neto (organizador) – Brasília: CNPD: UNFPA, 2006.

AMÂNCIO, Juliana Ramos. **Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID**. 2012. 227f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, 2012.

AMENT, Mariana Barbosa. **O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ANDRADE, Ana Paula Soares de. **O impacto do PIBID: Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, p.18-27,2012.

ANDRÉ, Marli E.D.A. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122–143, jan./abr. 2010.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará, 2015.

AQUINO, Alan Gustavo Silva de. **As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Viçosa, 2015.

ARAÚJO, Adriana Castro. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos.** Dissertação. Universidade Federal do Ceará, 2015.

ARAÚJO, Giuliana de Sá Ferreira. **Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Salinas: limites e perspectivas.** 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ARAÚJO, Luís Henrique Silva de. **Organização do ensino do conteúdo esporte a partir do sistema de complexos: um estudo de caso com base no PIBID/UFAL.** 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

ARAÚJO, Paula Serralha. **Crenças e experiências de professores no PIBID de Língua Inglesa: interação e ressignificação?** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

AZEREDO, Liz Daiana Tito. **Formação docente e construção do(s) saber(es): a contribuição do PIBID para os licenciandos do Curso de Pedagogia da UENF.** 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2014.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do PIBID.** 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

BARBOSA Marinalva Vieira; FERNANDES Natália A. Morato. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 23-39, jan./abr. 2017. Em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3195/2731>. Acesso em 27 NOV 2017.

BARROS, André da Silva. **A atuação dos supervisores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID).** 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

BARROS, Giuliana de Sá Ferreira. **Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: Campus Salinas: limites e perspectivas.** 2013, 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BATISTA, Rivana Souza. **Contribuições das práticas pedagógicas colaborativas produzidas com temas sócio científicos no PIBID de química.** 2014. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2014.

BARREIROS, Glaucia Britto. **A formação de professores reflexivos no contexto PIBID: uma discussão sobre as modalidades e recursos didáticos no ensino de Biologia.** 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em educação para a ciência e a matemática). Universidade Estadual de Maringá, 2015.

BEDIN, Everton. **Formação de professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia.** 2012, 166f. Dissertação (Mestrado em Química – Educação em Química). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Química, 2012.

BENITES, Vanessa Cerignoni. **Formação de Professores de Matemática: dimensões presentes na relação PIBID e comunidade de prática.** 2013, 247f. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, June 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000200002>.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BIANCHI, Roberto Carlos. **Relação universidade-escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores.** 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

BORGES, Caroline Teixeira. **O professor supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará, 2015.

BRASIL, Melca Moura. **O PIBID no contexto das políticas de formação de professores de biologia e matemática na universidade estadual de goiás.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. 2007. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. **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. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>.

BRASIL. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014.** Vol 1. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BREDA, Regina. **Contribuições do PIBID de espanhol à formação inicial e ao uso das tic.** 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção.** 2015. Dissertação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

BRONZERI, PLINIO BARBOSA. **Sociodrama na formação inicial de professores de física:** enfrentando as dificuldades e conflitos na iniciação à docência. 2013, 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática). Fundação Universidade Federal do ABC, 2013.

CAMARGO, Camila Pereira de. **Representações sociais acerca da educação inclusiva na formação inicial de professores**: um estudo com licenciandos-bolsistas PIBID de uma licenciatura em química. 2016. Dissertação (mestrado). Faculdade de Ciências - Campus Universitário de Bauru. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista, 2016.

CAMARGO, Giovana Azzi de. **O PIBID no curso de Pedagogia**: implicações para a formação docente. 2015. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2015.

CAMARGO, Michaela. **O encantamento pela docência na educação infantil**: um estudo com acadêmicos de educação física do PIBID/Capes-UFPR. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

CAMARGO, Milena Engels de. **Episódios de recontextualização de uma política**: o PIBID e os subprojetos de educação física. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau, 2016.

CAMPELO, TALITA DA SILVA. **Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes**: diferenciais da parceria Universidade - Escola Básica. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CANABARRO, Paulo Henrique Oliveira. **A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia**: uma reflexão sobre a prática. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CANTEIRO, Danielle Christiane dos Santos. **Impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de matemática**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

CAPORALE, Giancarlo. **PIBID - Espaço de Formação docente**: uma análise das relações entre a escola básica e a universidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel. **Os processos formativos no programa de iniciação à docência da UFMT**: a experiência de um grupo de licenciandas em pedagogia. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRACA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 371-390, jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

24782016000200371&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>.

CARMO Hadassa Marques Santana. **As contribuições dos Subprojetos do PIBID-UESC para a constituição dos saberes docentes na formação inicial de professores de ciências**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade de Santa Cruz, Bahia, 2015.

CARVALHO, Diego Fogaça. **O PIBID e as relações com o saber, aprendizagem da docência e pesquisa**: caracterização de uma intervenção na formação inicial de professores de matemática. 2016. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2016.

CARVALHO, Luline Silva. **PIBID de geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas**. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

CARVALHO, Marcelo Alves de. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. 2013. 173f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2013.

CASTRO, Pablo Micael Araújo. **O PIBID química da UFABC e os reflexos nos conhecimentos docentes de seus graduandos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Ensino, História, Filosofia Das Ciências e Matemática, 2016.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. 2007. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000422928>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

CELLOS, Maria Augusta. **Licenciandos em geografia e o uso das TIC no programa de iniciação à docência-PIBID/UFMT**. 2014, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education** .4. ed. Routledge, London, 1994.

COLAÇO, Sylvania Faccin. **A travessia do ser aluno para o ser professor**: práticas de letramento pedagógico no PIBID. 2015. 212 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

COLPAS, Ricardo Ducatti **PIBID e atuação profissional**: as TIC na Educação física escolar. Rio Claro, 2017 184 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2017.

CORREA, Anna Christina Alcoforado. **O PIBID na formação inicial do licenciando em matemática:** construção de saberes da experiência docente. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em educação em ciências e matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2013.

CORRÊA, Magda Rosane Nunes. **Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores-supervisores do PIBID/UFPel.** 2014, 139f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2014.

CORREIA, Gerson dos Santos. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos do curso de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP.** 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 2012.

COSTA, Denise. **O PIBID de Artes Visuais da UNIVALI:** concepções e estratégias. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

COSTA, Thais Machado. **Caracterização das ações realizadas no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES de Educação Física no Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado Em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2015.

COURA, Maria Isabel Martins da Costa. **Atuação do PIBID Ciências em uma sequência didática investigativa sobre Alquimia.** 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

CUNHA, Carla Giane Soares da. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais:** tendências recentes e experiências no Brasil. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2006. Disponível em: Acesso em: 29 dez. 2017.

CUNHA, Marcio Monteiro. **O PIBID sob a perspectiva de seus egressos:** estudo exploratório de uma política pública de formação de professores. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará. 2015, 100 f.

CUNHA, Rita de Cássia Braga Cavalcante. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e seu contributo para a formação de professores na Universidade Federal do Ceará.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal do Ceará, 2015.

CUNHA, Saulo Daniel Mendes. **Ensino em saúde na escola:** análise de experiências de intervenções pedagógicas através do PIBID-UNIMONTES. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2014.

CRUZ, Tatiana de Mello Ribeiro. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Filosofia/UFSM**: dispositivo de práticas docentes. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

DAIBERT, Clara Maria. **Políticas públicas educacionais e formação docente**: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na UNESP–Campus de Franca. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

DANTAS, Larissa Kely. **Iniciação à Docência na UFMT**: contribuições do PIBID na formação de professores de Química. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

DARROZ, Luiz Marcelo. **Os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) na formação do professor de física do Rio Grande do Sul**. 2016. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2016.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado e LORDELO, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: Dazzani, Maria Virgínia Machado e Lordelo, José Albertino Carvalho (Orgs). **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de Programas. Salvador: EDUFBA, p. 15-22, 2012.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: contribuições, limites e desafios para a formação docente. 2014. 323f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, 2014.

DELGADO, Patricia Celeste da Silva. **Licenciandos do PIBID e o aquecimento global**: redes de actantes na elaboração de atividades didáticas. 2016. undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2016.

DEMARI, Jennifer. **A formação docente no Pibid/Química da UFRGS na perspectiva dos egressos do Programa**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2017.

DEMOS, Talles Viana. **Possibilidades para o desenvolvimento profissional docente de professores da educação básica participantes de subprojetos PIBID/CAPES da área curricular Ciências da Natureza**. 2016. Dissertação (mestrado) em Centro de ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação Em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DIENER, Ed. **Subjective well-being**: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 34-43, jan. 2000.

DI GIOVANI, Geraldo. As estruturas elementares das Políticas Públicas. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.82, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEEP)/UNICAMP, 2009.

DIAS, Rachel Alice Mendes da Silva. **Alfabetização e letramento**: concepções da prática docente de alunos do curso de licenciatura em pedagogia da UENF. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 04 nov. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 48 p. -- (PNE em Movimento, ISSN 2448-4288; 1) doi: 10.24109/2448-4296.seriepne.2016.1

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, June 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

DUARTE, Arita Mendes. **O impacto do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na formação continuada de professoras alfabetizadoras**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia). Instituto Federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense, 2014.

EL KADRI, Michele Salles. **Transformando identidades de professores de inglês na prática de ensino**: PIBID e {co-ensino e diálogo cogenerativo} como oportunidades para aprendizagem profissional. 2014. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014.

ELES, Rejane Maria Oliveira. **Uma experiência de formação docente em língua portuguesa no contexto do PIBID**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino). Universidade Federal de Lavras, 2015.

ENGELMANN, Erico. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010>. Acesso em: 27 out. 2018.

EUFRÁZIO, Vanessa Lopes. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):** dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Governança global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia - com Fátima Antunes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 449-465, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9801/9037>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FARIA, Helenice Joviano Roque de. **Formação docente e o ensino de língua portuguesa na/para a educação de jovens e adultos.** 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2014.

FAUSTINO, Mariana Tambellini. **Construção de saberes na formação inicial de professores em um subprojeto do PIBID com ênfase na utilização de mídias no ensino de biologia.** 2014. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do ABC. Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática, 2014.

FEDECHEM, Roberto Alexandre **As múltiplas dimensões no processo formativo de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto Física-UFPR (2009-2012).** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná, 2013.

FEJOLO, Thomas Barbosa. **A formação do professor de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações.** 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2013.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira. **Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador:** possibilidades apresentadas pelo PIBID. 2015.176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2015.

FERRARI, Pedro Henrique Parada. **Contribuições do PIBID Biologia da Universidade Federal de Uberlândia para a formação política do professor de Ciências e Biologia.** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 683-694,

set. 2012. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 fev. 2017. Epub 31-Jul-2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000018>.

FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis**: a cultura do PIBID de Geografia da Unicamp. 2016. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Geografia - Instituto de Geociências Universidade Estadual de Campinas. 2016.

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

GABRIEL NETO, José Antonio. **O professor de história e o seu saber**: a experiência do programa PIBID/CAPEL. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

GAFFURI, Pricila. **Rupturas e continuidades na formação de professores**: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini. **Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade São Francisco, 2012.

GARCIA, Lucas Venício. **A formação docente nos subprojetos Química do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2013. 206f. Dissertação (Mestrado em Química – Educação Química) Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Química, 2013.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – rbfppissn 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, Emerson Nunes da Costa. **Estudo sobre as contribuições do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” – PIBID, para a formação inicial de discentes de licenciatura em ciências biológicas, à luz da pedagogia de projetos**. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2014.

GONZATTI, Sônia Elisa Marchi. **Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio.** 2015. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

HARDOIM, Roberta Lopes Alfradique. **PIBID e formação de professores na UFF: cultura, imagens e simbolismos.** 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, 2013.

HAUSCHILD, Cristiane Antonia. **Características docentes e ações formativas necessárias ao desenvolvimento profissional na iniciação à docência em matemática no âmbito do PIBID.** 2016. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2016.

HOCHMAN, G., ARRETCHE, M., and MARQUES, E., orgs. **Políticas públicas no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. ISBN 978-85-7541-350-0. Available from SciELO Books.

HOLSBACK, Rafael da Silva. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de filosofia da UFRGS: uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

HONORIO, Adivania Maria Valerio. **O PIBID e a iniciação docente em cursos de pedagogia: ações desenvolvidas e a relação universidade-escola.** 2014. 241f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Metodista de Piracicaba, 2014.

IZA, Stefania Efigenia. **Aprendizagem da docência: um olhar para as práticas formativas desenvolvidas no contexto do PIBID – matemática/UFLA.** 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em processos socioeducativos e práticas escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei.

JAHN, Ângela Bortoli. **O PIBID e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2015.

JEBER, Leonardo José. Educação pela autonomia através da auto-regulação: uma perspectiva reichiana. **Escritos educ.**, Ibirité, v. 5, n. 1, p. 26-32, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 out. 2018

JÚNIOR, José Gonçalves Teixeira. **Contribuições do PIBID para a formação de professores de Química.** Tese (Doutorado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Uberlândia. 2014, 182 f.

JUSTINA, Olandina Della. **O papel da supervisora de área na coformação por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Língua Inglesa.** Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2016.

KLOTH, Gabriela. **Práticas do subprojeto de letras do PIBID/FURB:** sentidos para acadêmicos, estudantes da educação básica e professora supervisora. 2016. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

KRUGER, Verno. **Era uma Vez...O PIBID na UFPel.** In: Contribuições Pibid-UFPel: inovações, desafios e realidades das diferentes áreas do conhecimento [e-book] / Organizadores: Vanessa Caldeira Leite et al. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

LARGO, Vanessa. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática.** Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. 2013, 222f.

LANNI, Luciana de Freitas. **O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a crise das Licenciaturas:** o caso de um Curso de Pedagogia a Distância. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. 2015, 79f.

LANZARINI, Joice Nunes. **Educação, Tecnologias e Narrativas Pibidianas:** a incorporação das TIC nas experiências de professores em formação. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Santa Cruz do Sul. 2015, 109 f.

LEITE, Vanessa Caldeira et al. **O Pibid da UFPel no cenário de impactos e contribuições às licenciaturas e à formação docente.** In: Contribuições. **Pibid-UFPel:** inovações, desafios e realidades das diferentes áreas do conhecimento [e-book] / Organizadores: – São Leopoldo: Oikos, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, Mar. 2016. Em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Ago. 2017.

LIMA, Marlúcia Chagas de. **Os caminhos da educação musical em Fortaleza:** contribuições do PIBID. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. 2015, 136 f.

LIMA, Sara Passos de. **OS PARADIGMAS ATUAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE: OLHARES SOBRE O PIBID'** 30/09/2015 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2015.

LOBO, Maria Beatriz Carvalho Melo. Panorama da evasão no Ensino Superior Brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos** nº 25, 2012. Em http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em 25 set 2018.

Locke, E. (1976). **The Nature and Causes of Job Satisfaction**. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.

LORDELO, José Albertino Carvalho et al. Desafios metodológicos em pesquisas com egressos: o caso da iniciação científica na graduação. In: Dazzani, Maria Virgínia Machado e Lordelo, José Albertino Carvalho (Orgs). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de Programas**. Salvador: EDUFBA, p. 135-146, 2012.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MARANHÃO, Ana Larissa do Nascimento. **Formação inicial do pedagogo e a experiência no PIBID educação inclusiva na UFC: saberes, práticas e vivências**. 2017. 132f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

MARQUES, Eduardo Cesar. **Estado e redes sociais: permeabilidade e coesão nas políticas urbanas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. Revan/Fapesp, 2000.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. **A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática: a experiência do PIBID**. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARQUES, Liane Orcelli. **A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudo com licenciadas do PIBID pedagogia FURG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rio Grande, 2015.

MARQUEZAN, Fernanda Figueira. **A espiral da aprendizagem docente: o processo formativo de egressos do PIBID**. 2016 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2016.

MARTELET, Michele. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015, 158 f.

MARTIN, George Francisco Santiago. **Caracterização do interesse pela docência em estudantes participantes do PIBID em cursos de ciências naturais**. 2016. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e

Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas, 2016.

MARTINS, André Silva. **“Todos Pela Educação”**: O Projeto Educacional de Empresários para o Brasil Século XXI. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf> Acesso em: 17 nov. 2017.

MARTINS, Danielle Juliana Silva. **As repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano para a formação inicial do docente**. Dissertação (Mestrado em ensino). Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, 2016.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia**: O PIBID como elemento de construção. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. 2014, 231f.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O PIBID e a formação docente em educação física para a educação infantil**. Dissertação (Mestrado em educação física). Universidade Federal do Espírito Santo. 2015, 170 f.

MATEUS, Elaine. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, Dec. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000400007&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Feb. 2017. Epub Dec 20, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>.

MATOS, Gabriel Siqueira. **O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física**: aspectos de uma política curricular. 2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2016.

MEDEIROS, Josiane Lopes. **O PIBID e a formação do professor de ciências no Instituto Federal Goiano - Câmpus Rio Verde**: avanços, limites e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2015.

MEDEIROS, Tiago Nunes. **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física**: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

MELO, Alessandra Silva Targino de. **Futuros professores em reuniões de iniciação à docência**: uma perspectiva exploratória. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2015.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de. **Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo. 2015, 185 f.

MENDES, Rosana Maria. **A formação do professor que ensina Matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. 2013, 285f.

MENDONÇA, Silvia Regina Pereira de. **Representação social sobre o ensino de matemática de licenciandos vinculados ao PIBID: dinâmica de formação**. 2016. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MESQUITA, Joyce Melo. **O PIBID e o papel das tríades formativas na formação inicial e continuada de professores de ciências: a formação de professores de química em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação em ciências e matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Federal do Ceará, 2015

MOÇO, Priscila Pedroso. **Discussões sobre a resolução de problemas enquanto estratégia metodológica para o ensino de Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química na vida e saúde. 2013, 114f.

MORAES, Simone Becher Araujo. **Ensino de filosofia e as TIC: reflexões a partir de experiências do PIBID.filosofia da UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. 2014, 96 f.

MORETTI, Regina Celia Batista. **Integração curricular no ensino médio: histórias narradas por professores a partir do Projeto PIBID Ciências da Natureza**. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MORYAMA, Nayara. **Aprendizagem da docência no PIBID-biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2013.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 14 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000400010>.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2013.

MOURA, Eliton Meireles. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial de professores de Matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013, 198f.

MULIK, Katia Bruginski. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) como espaço de formação continuada de professores de língua inglesa.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID MÚSICA - UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes.** Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2015,150f.

NASCIMENTO, Wilson Elmer. **Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional.** Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2014.

NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; HOCHMANN, Serenita. Práticas de leitura no ensino médio: o Pibid de Letras. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 770-794, Dec. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000300007>.

NERES, FERNANDA PASSOS DA TRINDADE JORGE. **O PIBID como espaço para o desenvolvimento da autonomia de professores de língua inglesa em formação inicial.** Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar Lingüística Aplicada) Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014, 112 f.

NIQUINI, Claudia Mara. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto pibid/educação física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), 2015.**

NETO, Carlos Jose Afonso. **O ensino colaborativo e o PIBID: aspectos da codocência na formação de professores de física.** Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de ciências e matemática) Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. 2014,67 f.

NEVES, Edilaine do Rosário. **Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. 2014, 186 f.

NEVES, Rayssa Martins de Sousa. **Práticas de iniciação à docência: um estudo no PIBID/IFPI/MATEMÁTICA.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Avaliação e monitoramento de políticas e programas sociais – revendo conceitos básicos. In: Revista Katálysis, Santa Catarina vol.5, n.2, p.141 a 152, jul/dez. 2002.

NORA, Daiane Dalla. **O trabalho pedagógico no PIBID: cultura esportiva da escola e suas repercussões para a formação inicial em educação física.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Aurora da Silva Teixeira. **A concepção educacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID no contexto do pragmatismo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2014,191 f.

OBARA, Cássia Emi. **Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de química.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática Universidade Estadual de Londrina, 2016.

OLIVEIRA, Aline Alves de. **As contribuições do PIBID no processo de formação inicial de professores de ciências.** Dissertação (Mestrado em educação para a ciência e a matemática). Universidade Estadual de Maringá. 2015,129 f.

OLIVEIRA, André Luis de. **Um estudo sobre a formação inicial e continuada de professores de Ciências: o ensino por investigação a construção do profissional reflexivo.** Tese (Doutorado em Educação Para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá. 2013, 231 f.

OLIVEIRA, Antonio Rizonaldo lima de. **Contribuição do PIBID/FÍSICA na formação profissional dos estudantes de Licenciatura em Física da UFAM.** 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

OLIVEIRA, Brenno Ralf Maciel. **Contribuições da aprendizagem cooperativa na formação inicial dos bolsistas PIBID/Química-UEM.** Dissertação (Mestrado em educação para a ciência e a matemática). Universidade Estadual de Maringá. 2015,175 f.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e Regulação no Contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, 2009. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1515/1159>> Acesso em 17 nov. 2017.

OLIVEIRA, Diego Alexandre Divardim de. **Projeto PIBID-ARTES VISUAIS/UEPG/PR e processos formativos e colaborativos de investigação-ação emancipatória: um caminho na formação continuada da**

professora/supervisora (2009-2013). Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2015, 216 f.

OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. **As ações do PIBID e a formação docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da pedagogia/ UCDB**. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO). Universidade Católica Dom Bosco. 2014, 108 f.

OLIVEIRA, Maximiliano Colper Soares de. **Sentidos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores: um estudo com egressos da Universidade Federal de São João Del – Rei**. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei. 2014, 121 f.

OLIVEIRA, Paula Aparecida Borges de. **Ciência, tecnologia e sociedade: narrativas de licenciandos e supervisores do PIBID/UFABC**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e da Matemática, 2013.

OLIVEIRA, Paulo Henrique Santa de. **Eficiência e eficácia na gestão pública: um estudo de caso do PIBID / Catalão**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Organizacional) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

OLIVEIRA, Sandra de. **Sou PIBID! Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. Tese (Doutorado em educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2015, 254 f.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende. **Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana. 2014, 161 f.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de Ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. 2012, 183f.

PENTEADO, Adriane de Lima. **A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social: possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1997. p.93-114.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figueirêdo. **Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e aluno do PIBID/UESPI:** ressignificados da formação inicial. 2016. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Irani (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores:** Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores:** Identidade e saberes da docência. In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PINHEIRO, Juliano Soares. **Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID-Química.** 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PINTO, Cesar Augusto Sadalla. **A formação do professor crítico-reflexivo na educação física:** realidades e possibilidades no âmbito do PIBID IFCE. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará. 2015, 169 f.

PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez. **Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL – licenciatura em Física.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2013, 142f.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos participantes do PIBID Música em instituições de ensino superior de Minas Gerais: conhecimentos profissionais e modelos de formação docente.** Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2015, 324 f.

POLETTI, Giovanessa Lucia. **Políticas de formação docente:** o PIBID como indutor de qualidade no curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen. 2016. undefined f. Mestrado em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2016.

PORTO, Robson Teixeira. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:** ensinar e aprender matemática. Dissertação (Mestrado em Educação em

Ciências) Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde. 2012, 92f.

PRANKE, Amanda. **PIBID I/UFPel**: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012.

PUIATI, Lidiane Limana. **Iniciação à docência na formação inicial de professores**: possíveis relações entre cursos de licenciatura e subprojetos PIBID/CAPES na UFSM. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

RAMOS, Camila Peixoto Fagundes. **A modelagem matemática na licenciatura**: uma experiência no PIBID. Dissertação (Mestrado em cognição e linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. 2015, 125 f.

RAMOS, Joate Graziana Gelbcke. **Representações sociais de licenciandos, professores e diretores sobre as implicações das atividades desenvolvidas pelos subprojetos PIBID-UFPR da área de ciências da natureza em duas escolas de educação básica da rede pública de Curitiba-PR**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, 2014.

REISDOERFER, Carmen. **Sobre as ações do PIBID/MATEMÁTICA na constituição de saberes docentes de ex-bolsistas desse Programa na Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

RIBEIRO, Suzicássia Silva. **Percepções de licenciandos sobre as contribuições do pibid – matemática**. Dissertação (mestrado acadêmico em Educação). Universidade Federal de Lavras, 2013.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no PIBID**: um estudo com futuros professores de Sociologia. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013, 163f.

ROCHA, Stefani Rafaela Pintos da. **A formação dos licenciandos em artes visuais no projeto PIBID interdisciplinar UDESC**: um estudo da produção de materiais para pessoas com deficiência. Dissertação (Mestrado em artes visuais) Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Regina Célia Cola. **A formação docente**: PIBID e o estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015, 134 f.

ROSA, Cristian Leandro Lopes da. **PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas. 2014, 114 f.

SANTANA, Lucas Lopes de. **Subprojeto Pibid de Física na UnB: implementação de uma política pública de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. 2015, 122 f.

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

SANTOS, Dayane Graciele dos. **Uma visão da educação ambiental nos projetos de iniciação à docência e na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Catalão. 2013, 101 f.

SANTOS, Erica de Souza. **Estudo de um PIBID interdisciplinar organizado a partir da metodologia de problematização e da abordagem CTS**. Dissertação (Mestrado em ciências). Universidade de Franca. 2015, 102 f.

SANTOS, Mário Bispo dos. **O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia**. 2017. 290 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Roger Eduardo Silva. **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. 107 f.

SANTOS, Thaís Cardozo de Souza dos. **O PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014.

SANTOS, Valéria Campos dos. **A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial**. Tese (Doutorado em Ensino de Química) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, 2015.

SARTORI, Elaine Candida Vieira Marrocos. **A formação de professores de arte, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contextos, sujeitos e práticas formadoras**. Dissertação (Mestrado em educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2015, 187 f.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A., SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo, SP: Unesp, 1996. p. 145-155.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, Oct. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302007000300027&lng=en&nrm=iso>. access
on 15 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> > Acesso: 15 Ago 2017.

SCHAEFER, Cristina. **Experiências e narrativas: um olhar para a formação de professores de matemática a partir do PIBID**. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade de Santa Cruz do SUL. 2015, 71 f.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELMÍ, Gabriela da Fontoura Rodrigues. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS e sua contribuição na formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SENA, Camila Marchiori. **Interação universidade-escola e formação continuada de professores: percepções dos supervisores do PIBID de química da PUCRS**. Dissertação (Mestrado em Educação em ciências e matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

SEVERINO, Natália Búrigo. **Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014,149 f.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (I), p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> Acesso em: 17/11/2017.

SILVA, Andréia Aurélio da. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/Capes/MEC em escolas públicas de educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012, 376f.

SILVA, Daniele Cariolano da. **A semiformação em Adorno e as práticas de leitura acadêmica de professores supervisores do PIBID/FECLESC**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará. 2015,135 f.

SILVA, Danielli Ferreira. **Processo de iniciação à docência de professores de matemática**: olhares de egressos do PIBID/UFSCar. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014,162 f.

SILVA, Eulesia Costa. **Ações e reflexões de licenciandos sobre o ensino-aprendizagem da álgebra no PIBID-IFES**. Dissertação (Mestrado Profissional em educação em ciências e matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 2014,150 f.

SILVA, Gêssica Peniche Costa e. **Identidades Docentes em Construção: Representações Sociais dos Bolsistas PIBID sobre o Programa de Formação e 'Ser Professor'**. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Gilmar Dantas da. **Gestão curricular no PIBID em história**: o que contam os professores supervisores. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará. 2015,173 f.

SILVA, Gustavo Gaciba da. **Significações do PIBID à formação para a docência na percepção de licenciandos em ciências da natureza/química do IF-SC/SJ**. Dissertação (Mestrado em educação científica e tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. 2015, 107f.

SILVA, Ildisnei Medeiros da. **Ensino de teatro e diálogo freireano**: uma experiência junto ao PIBID-Teatro/UFRN. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. 134f.

SILVA, Juliane Paposqui Marchi da. **Aprendizagem colaborativa na formação docente**: o PIBID/UFMS em foco. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

SILVA, Luciene Fernanda da. **Coordenadores de área do PIBID**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, Maria De Lourdes de Almeida. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica de Brasília. 2015,168 f.

SILVEIRA, Veronica Canteiro. **O PIBID na formação do professor-supervisor e dos licenciandos em história**: reflexões e contribuições. Dissertação (Mestrado Profissional em história). Universidade Federal de Rio Grande. 2014,108 f.

SOARES, Viviane de Mendonca. **A (des)construção do conhecimento socioambiental na formação de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2015, 173 f.

SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização.** Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013, 201f.

SOUSA, Maria do Carmo. Práticas interdisciplinares no pibid-ufscar: contribuições para a formação docente. In: **XVII Endipe**, 2014, Fortaleza. XVII Endipe. Fortaleza: UECE, 2014. v. 2. p. 05700-05711.

SOUZA, Antonio Carlos Luciano de. **Os jogos para o ensino de química no pibid do IFRJ à luz das teorias de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado profissional em ensino de ciências). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro). 2014, 83 f.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In.: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (org.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia. **Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de Língua Inglesa.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem. 2013, 103f.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 2014, 153 f.

STANZANI, Enio de Lorena. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. 2012, 86f.

TANAKA, A.L.D.; RAMOS, R.A.; ANIC, C.C. Contribuições do PIBID para o ensino de ciências: Ação-Reflexão- Ação em uma escola pública em Manaus/AM. **Revista Práxis online**, v. 5, n. 9, 2013. Disponível em:< <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/602/553>> Acesso: 17 nov. 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dec. 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Ago. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem**. 168f. Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/ RS, 2002.

TEIXEIRA, Tatiana Priscilla Martins. **O diário de aula como dispositivo de formação continuada de professores de matemática do PIBID/Centro Universitário Franciscano**. Dissertação (Mestrado Profissional em Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática). Centro Universitário Franciscano. 2014, 124 f.

TELLEZ, Ingrid Rodriguez. **A abordagem histórica no ensino de ciências: um estudo discursivo com licenciandos do PIBID**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

TESTI, Bruno Moreti. **Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de química na UNESP**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 2015, 202 f.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012, 146f.

TOBALDINI, Bárbara Grace. **Os saberes docentes na formação de professores: o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Química/UFPR – 2010/2012**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e em Matemática. 2013, 265f.

URIARTE, Monica Zewe. **O PIBID como espaço de mediação cultural: uma sinfonia**. Tese (Doutorado em educação). Universidade do Vale do Itajaí. 2015, 251f.

VIANA, Ana Valeria Roldan. **Tornar-se professor de artes visuais: aportes do PIBID ao aprendizado da docência**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará, 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu**, v. 17/18, p. 81-103. 2001/2002.

VIEIRA, Andrea Cristina. **Um estudo sobre as contribuições do PIBID-FURB para a formação inicial de professores de matemática**. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências Exatas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, 2014.

VIEIRA, Hamilton Perninck. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará. 2015, 260f.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. Pelotas: Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel: janeiro/abril 2011.

XAVIER, Aline Barbosa. **Contribuição do PIBID/PEDAGOGIA/UFRR para o ensino de ciências, como elemento de co/formação para o pedagogo numa perspectiva crítico-reflexiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Roraima. 2014, 123 f.

ZAQUEU, Ana Claudia Molina. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na formação de professores de matemática: perspectivas de ex-bolsistas**. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. 2014, 267 f.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, Aug. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.

ZIA, Ingrid Caroline de Almeida. **Estudo da formação inicial sob a dimensão dos saberes docentes e do ensino de ciências por investigação**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do ABC. Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática, 2014.

**APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO À COORDENADORA
INSTITUCIONAL DO PIBID UFPEL**

Pelotas, março de 2018

Prezada Coordenadora

Ao cumprimentá-la, identifico-me como aluna do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), onde curso Doutorado. Nesse momento, estou realizando uma pesquisa com o título **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo avaliativo com egressos do PIBID da Universidade Federal de Pelotas.**

Necessito da sua permissão como Coordenadora Institucional do PIBID/UFPEl para realizar tal pesquisa e da colaboração juntamente com os coordenadores de área no sentido de localizar os egressos.

Atenciosamente

Isabel Bonat Hirsch

E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

Celular: xxxxxxxxxxxx

APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID UFPEL

Pelotas, março de 2018

Prezado (a) Coordenador (a)

Ao cumprimentá-lo (a), identifico-me como aluna do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), onde curso Doutorado. Nesse momento, estou realizando uma pesquisa com o título **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo avaliativo com egressos do PIBID da Universidade Federal de Pelotas**. Para realizar tal pesquisa, necessito de uma lista de todos os participantes do PIBID desde o início das atividades da sua área na UFPel. Essa listagem deverá conter nome somente para fins de controle, e-mail ou outra forma de comunicação com os egressos.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente

Isabel Bonat Hirsch

E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

Celular: xxxxxxxxxxxx

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS EGRESSOS DO PIBID UFPEL

Pelotas, março de 2018

Caros colegas, ex-pibidianos! Meu nome é Isabel Bonat Hirsch e fui coordenadora do PIBID/UFPEl na área de música, de 2011 a 2013/2014. Neste momento, encontro-me como aluna do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos - PPGPSDH - da Universidade Católica de Pelotas e meu objeto de pesquisa é o PIBID. Busco avaliar o programa na visão dos egressos, participantes do Programa em nossa Universidade desde 2007 até 2017 e que tenha permanecido, pelo menos, por um ano como bolsista.

Por isso, peço a gentil colaboração de vocês em participar da minha pesquisa para que eu possa desenvolver meu estudo. Também peço a gentileza de me ajudar a localizar outros egressos do PIBID da UFPEl, seja por e-mail ou outra forma de contato, como as redes sociais, para que eu possa enviar o mesmo questionário para a coleta de dados. Enviarei um termo de consentimento por e-mail a cada um de vocês para ser assinado, autorizando os dados para a pesquisa.

Meu e-mail isabel.hirsch@gmail.com

Facebook: <https://www.facebook.com/isabel.hirsch.39>

Instagram: [isabel.hirsch](https://www.instagram.com/isabel.hirsch)

Por gentileza, leia com atenção para responder cada questão.

Muito obrigada pela sua participação!!!

Isabel Bonat Hirsch

Dados de identificação/sócio demográficos

1. Nome: (para fins de controle)
2. Idade:
3. Gênero:
 - Feminino
 - Masculino
 - Outro
4. Cidade/ Estado onde nasceu:
5. Cidade/Estado onde reside atualmente:
6. Como vocês se considera:
 - Branco
 - Preto
 - Pardo
 - Amarelo/ Asiático
 - Indígena
 - Não sei
 - Outro. Qual?

Dados de formação/atuação

7. Você estudou a maioria do tempo do ensino fundamental
 - Escola Pública
 - Escola Privada
8. Você estudou a maioria do tempo do ensino médio
 - Escola Pública
 - Escola Privada
9. Antes de estudar na UFPel, você estudou em outra Universidade?
O Não o Sim
Caso afirmativo, em qual Instituição de Ensino você frequentou e em que curso?
10. Em que ano você ingressou como aluno na UFPel?
11. Em qual curso você ingressou na UFPel?
12. Você se formou nesse curso?
 - Não
 - Sim
13. Caso tenha se formado, quantos anos você permaneceu neste curso?
14. Você ingressou em outro curso de graduação na UFPel?
 - Não

Sim

15. Caso afirmativo, qual curso de graduação?

16. Você se formou neste curso?

Não

Sim

17. Você fez seleção para algum programa de pós-graduação?

Não

Sim

18. Quais cursos você concluiu? Marque as opções que considerar pertinentes:

especialização

mestrado

doutorado

outro

19. Em qual área de conhecimento você concluiu a especialização?

20. Em qual área de conhecimento você concluiu o mestrado?

21. Em qual área de conhecimento você concluiu o doutorado?

22. Atualmente você está em algum programa de pós-graduação como aluno?

Não

Sim

23. Se estiver como aluno, marque uma das opções abaixo:

especialização

mestrado

doutorado

outro

24. Em qual área do conhecimento?

Dados de Atuação

25. Você está atuando como professor atualmente?

Não

Sim

26. Caso afirmativo, sua atuação é como professor efetivo na sua área de formação da graduação?

Não

Sim

27. Se você está atuando como professor **efetivo na educação básica**, informe em qual esfera. Marque as opções que considerar pertinentes

ensino público

o ensino privado

28. Se você está atuando como professor **efetivo na educação básica**, informe em qual nível de ensino. Marque as opções que considerar pertinentes

o educação infantil

o ensino fundamental

o ensino médio

29. Se você está atuando como professor **efetivo no ensino superior**, marque as opções que considerar pertinentes

o ensino público

o ensino privado

o ensino comunitário

o outro

Dados técnicos sobre o PIBID

30. Em qual curso você participou do PIBID?

31. Em que mês e em que ano você ingressou no PIBID?

32. Antes de se candidatar à bolsa, você conhecia o Projeto Institucional PIBID/UFPEI?

o Não

o Sim

33. Antes de se candidatar à bolsa, você conhecia o Subprojeto da sua área de conhecimento do PIBID?

o Não

o Sim

34. Qual o **motivo principal** que o levou a participar do PIBID?

o Por gostar da docência

o Por gostar de atuar em projetos

o Por ser uma novidade em termos de projeto em escolas

o Por incentivo dos professores

o Por poder receber uma bolsa auxílio

o Por não ter conseguido outra bolsa em outro projeto

o Outro.

35. Qual o **motivo principal** que o levou a sair do PIBID?

o Por ter me formado

o Por perceber que eu não gosto da docência

o Pela dificuldade em organizar meus horários

o Pela quantidade de trabalho exigido

o Por querer trabalhar em outros projetos

o Por ter mudado de curso

o Outro.

Avaliação da formação recebida no PIBID

36. Como você avalia o PIBID na UFPel?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

Cite pontos positivos sobre o Programa
Cite pontos negativos sobre o Programa

37. Como você avalia o subprojeto em que você participou?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

38. Como você avalia a formação recebida pelo PIBID?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

39. Como você avalia o binômio teoria-prática na escola onde você atuou no PIBID?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

Comente sua resposta anterior

40. Como você avalia o binômio Universidade-Escola onde você atuou no PIBID?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

Comente sua resposta anterior

41. Em que medida o PIBID lhe incentivou a seguir a carreira docente?

- Muito positivamente
- Positivamente

- Indiferente
- Negativamente
- Muito negativamente
- Não sei.

Comente sua resposta anterior

42. Como você avalia os conhecimentos específicos da sua área adquiridos durante sua participação no PIBID?

- Muito positivamente
- Positivamente
- Indiferente
- Negativamente
- Muito negativamente
- Não sei.

43. Como você avalia os professores que foram seus coordenadores de área

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

44. Como você avalia os professores supervisores no PIBID da sua escola de atuação?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

45. Como você avalia sua participação no PIBID?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

Comente sua resposta anterior

46. Como você avalia o PIBID como Programa de Formação Docente

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

Comente sua resposta anterior

47. Como você avalia o PIBID como incentivador da participação em eventos e de publicações?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

Comente sua resposta anterior

Exercício das atividades no PIBID

48. Você se sentia motivado para o trabalho na escola? Concordo plenamente.

- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente
- Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

Comente sua resposta anterior

49. Você se sentia motivado pelo seu(s) coordenador(es) de área

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente
- Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

Comente sua resposta anterior

50. Você se sentia motivado pelo(s) professor(es) supervisor(es)

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente
- Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

Comente sua resposta anterior

51. Você se sentia motivado pelo seu grupo de colegas para desenvolver as ações

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.

- Indiferente
 - Discordo.
 - Discordo plenamente.
 - Não sei responder.
- Comente sua resposta anterior

52. Considerando sua(s) atividade(s) no PIBID pode-se afirmar que o subprojeto foi desenvolvido na íntegra:

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente o Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

53. Considerando sua(s) atividade(s) no PIBID pode-se afirmar que você adquiriu novos conhecimentos:

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente o Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

54. Considerando sua(s) atividade(s) no PIBID pode-se afirmar que você pode desenvolver autonomia para o trabalho em sala de aula:

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente o Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

55. Considerando sua(s) atividade(s) no PIBID pode-se afirmar que foram oferecidas condições minimamente adequadas de trabalho:

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente o Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

56. Considerando sua(s) atividade(s) no PIBID pode-se afirmar que houve aproximação entre a escola e a Universidade:

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente o Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

57. Considerando sua(s) atividade(s) no PIBID pode-se afirmar que é uma atividade que trouxe satisfação profissional:

- Concordo plenamente.
 - Concordo.
 - Concordo parcialmente.
 - Indiferente o Discordo.
 - Discordo plenamente.
 - Não sei responder.
- Comente sua resposta anterior

58. Considerando sua(s) atividade(s) no PIBID pode-se afirmar que é uma atividade que motivou na escolha da carreira docente

- Concordo plenamente.
 - Concordo.
 - Concordo parcialmente.
 - Indiferente o Discordo.
 - Discordo plenamente.
 - Não sei responder.
- Comente sua resposta anterior

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) egresso (a),

Ao cumprimenta-lo (a), identifico-me como aluna do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), onde curso Doutorado. Nesse momento, estou realizando uma pesquisa com o título “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores: um estudo avaliativo com egressos da Universidade Federal de Pelotas”, sob a orientação do Prof. Dr.Sandro Schreiber de Oliveira. Os objetivos deste estudo é avaliar o PIBID como programa de formação docente, na visão de egressos da UFPel. Como objetivos específicos, analisar como os egressos avaliam a formação recebida pelo PIBID; averiguar a inserção na escola durante a participação no Programa e; investigar a identidade docente.

O PIBID é um programa vinculado à política de educação brasileira, que tem como foco a valorização docente desde a formação inicial, preparando o futuro professor para os desafios profissionais. Projetos de avaliação de programas educacionais são importantes para contribuir com a política pública, inclusive, para possíveis modificações que possam ser feitas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas básicas de todo o país. Apresento o questionário que será enviado pelo Programa Google Forms e informo que os dados obtidos nesse instrumento serão mantidos no anonimato e os mesmos serão utilizados somente nessa pesquisa.

Quaisquer dúvidas podem ser sanadas pelo telefone (xx xxxxxxxxx) ou pelo e-mail isabel.hirsch@gmail.com. Não haverá qualquer tipo de cobrança financeira para o voluntário. A sua participação na pesquisa é muito importante, porém, fica a seu critério participar ou não.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Isabel Bonat Hirsch (xx xxxxxxxx). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data 15/08/2018

Voluntário

Isabel Bonat Hirsch
Pesquisador responsável

Isabel Bonat Hirsch
Aplicador

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PIBID/UFPel

Pelotas, 9 de abril de 2018.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da UCPel:

Declaro ter conhecimento e autorizo a realização da pesquisa intitulada **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo avaliativo com egressos da Universidade Federal de Pelotas**, proposto pela pesquisadora Isabel Bonat Hirsch.

O referido projeto será desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do CEP/UCPel.

Atenciosamente,

Vanessa Caldeira Leite

Coordenadora Institucional do PIBID/UFPel