

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i73.5813>

AVALIAÇÃO DO PIBID POR LICENCIADOS EGRESSOS: UM ESTUDO DE CASO

GRACIETE TOZETTO GOES^I

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE^{II}

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que objetivou avaliar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido em uma universidade pública estadual paranaense, com egressos de licenciaturas que participaram do programa por um período igual ou superior a um ano letivo, no período de 2010 a 2015. O referencial teórico fundamenta-se na avaliação de programas educacionais. A participação no Pibid, segundo os egressos, contribuiu significativamente para a aprendizagem da docência, a formação inicial e a atuação docente. A pesquisa indica que a avaliação de programas educacionais centrada nos participantes egressos é necessária para a análise das contribuições e das fragilidades, bem como para o aprimoramento do programa, embora seja desafiadora.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS • ESTUDANTES EGRESSOS • PIBID • EDUCAÇÃO SUPERIOR.

^I Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa-PR, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1780-1771>; gtozetto@hotmail.com

^{II} Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa-PR, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-3674-5314>; marybrandalise@uoi.com.br

EVALUACIÓN DEL PIBID POR LICENCIADOS EGRESADOS: UN ESTUDIO DE CASO

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo fue el de evaluar el Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia] (Pibid), desarrollado en una universidad pública provincial de Paraná, con egresados de licenciaturas que participaron en el programa por un periodo igual o superior a un año lectivo, del 2010 al 2015. El referente teórico se fundamenta en la evaluación de programas educativos. La participación en el Pibid, según los egresados, contribuyó significativamente para el aprendizaje de la docencia, la formación inicial y la actuación docente. La investigación indica que la evaluación de programas educativos centrada en los participantes egresados es necesaria para el análisis de las contribuciones y las fragilidades, así como para el perfeccionamiento del programa, aunque represente un desafío.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS • ESTUDIANTES EGRESADOS • PIBID • EDUCACIÓN SUPERIOR.

EVALUATION OF PIBID BY RECENTLY GRADUATED STUDENTS IN TEACHING: A CASE STUDY

ABSTRACT

This paper presents the results of qualitative research that aimed to evaluate the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [Teaching Initiation Scholarship Institutional Program] (Pibid), developed at a public university in the state of Paraná, Brazil, from 2010 to 2015. The study was conducted with recently graduated students who participated in the program for a period equal to or greater than one academic year. The theoretical framework is based on the evaluation of educational programs. Participation in Pibid, according to the recently graduated students, contributed significantly to learning how to teach, initial education and teaching performance. The study points out that the evaluation of educational programs focused on recently graduated students is necessary, although challenging, for the analysis of strengths and weaknesses as well as for the improvement of the program.

KEYWORDS PROGRAM EVALUATION • RECENTLY GRADUATED STUDENTS • PIBID • HIGHER EDUCATION.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise da avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) realizada por licenciados egressos do programa, atuantes na docência da educação básica. A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo, adotou como procedimentos de coleta de dados a análise documental e os questionários para licenciados egressos, no período de 2010 a 2015.

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada utilizando-se uma amostragem por julgamento,¹ na qual o participante precisaria atender aos seguintes critérios: ser egresso de cursos de licenciatura que integraram o projeto institucional do Pibid; ter participado do programa pelo período mínimo de um ano; ter sido o Pibid sua primeira experiência de docência e estar atuando em escolas da rede pública ou privada da educação básica à época da coleta de dados.

1 A amostragem por julgamento faz parte do grupo de amostragens não probabilísticas, sendo entre elas a que envolve a maior participação por parte do pesquisador na escolha dos elementos da população que irão compor a amostra. O julgamento dá-se por critérios estipulados para a seleção da amostra pelo pesquisador, cujos "elementos escolhidos são aqueles julgados como típicos da população que se deseja estudar" (BARBETTA, 2003, p. 56).

Em levantamento realizado em 2015, nos registros da Pró-reitoria de Graduação (Prograd) e do Pibid foram localizados 223 bolsistas que participaram do programa por um ano ou mais, dos quais 170 haviam concluído o curso de licenciatura.

No contato com os 170 egressos, por meio de *e-mail* e telefone, constatou-se que 86 deles atendiam a todos os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes, para os quais foi enviado o questionário da pesquisa. A devolutiva dos questionários foi de 33%, ou seja, 28 egressos responderam ao questionário e concordaram em participar da investigação. Entre os respondentes, houve representantes de todas as licenciaturas, a saber: cinco de Ciências Biológicas, seis de Letras, três de Matemática, dois de Pedagogia, dois de Educação Física, dois de Geografia, dois de Física, dois de Química, dois de História, um de Artes Visuais e um de Música.

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa construiu-se considerando a perspectiva da avaliação orientada pelas teorias, cuja questão central está “na necessidade de usar teorias que apoiem o papel que cabe à avaliação na compreensão de realidades sociais complexas” (FERNANDES, 2010, p. 27). O autor defende que, quando se propõe e desenvolve uma avaliação, três tipos de teorias precisam ser considerados: a teoria da avaliação, a teoria do programa e a teoria das ciências sociais.

A teoria da avaliação refere-se à abordagem adotada quanto aos fundamentos teórico-metodológicos escolhidos para a realização do processo avaliativo, a qual tem um papel relevante no desenvolvimento de práticas de avaliação. Na pesquisa, buscou-se uma abordagem que propiciasse a aproximação com o problema de pesquisa formulado: Qual a avaliação os licenciados egressos do Pibid fazem do programa para sua formação inicial e profissão docente? A abordagem centrada nos participantes foi a escolhida, sendo os egressos das licenciaturas/Pibid os beneficiários.

Em relação à teoria do programa, ela se caracteriza pelo esforço em compreender o desenho do programa – identificando seus objetivos, o desenvolvimento e as concepções que embasam a teoria da mudança e a teoria da ação para a solução do problema a ser mitigado (pouco interesse pela docência). Em um processo avaliativo, a teoria do programa é fundamental, pois é por meio dela que se pode compreender as bases conceituais que orientam os objetivos e as ações propostos pelo programa. Para entender a teoria do programa, foram considerados os contextos históricos, políticos e sociais da criação e da implantação do Pibid e seu *design*, a fim de identificar as possíveis fontes de dados e propor as questões orientadoras da avaliação.

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

Os dados coletados por meio de questionários *on-line*, encaminhados aos egressos do Pibid, foram tabulados, organizados e analisados, em uma perspectiva quali-quantitativa, considerando três dimensões: a) avaliação da formação para a docência no âmbito do Pibid; b) avaliação da gestão do Pibid; c) avaliação dos resultados/efeitos do Pibid.

Este artigo, que apresenta parte dos achados da pesquisa realizada, além desta introdução e das considerações finais, está organizado em três partes: a primeira aborda pressupostos teóricos da avaliação de políticas e programas educacionais; uma breve apresentação do *design* e objetivos do Pibid é apresentada na segunda parte; e a terceira apresenta, discute e analisa os resultados da avaliação do programa pelos licenciados egressos.

AValiação DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS: APORTES TEÓRICOS

É consenso entre pesquisadores e educadores a importância da avaliação em qualquer processo educacional, ainda que, por si só, ela não gere nenhuma revolução, mas, se bem conduzida, pode levar a mudanças desejáveis, sendo elemento fundamental para os gestores e os beneficiários de uma política, programa ou projeto (VIANNA, 2014).

Os programas não são propostos de forma isolada, em geral compõem um conjunto de ações de uma determinada política, relacionada a determinado setor. Para Cano (2006, p. 9), “um programa social é uma intervenção sistemática planejada com o objetivo de atingir uma mudança na realidade social”. A relação entre políticas e programas é esclarecida por Januzzi (2014, p. 35):

Política pública é definida nos manuais clássicos como o conjunto de decisões tomadas pelas instituições de Estado visando à solução de um problema ou ao redirecionamento de uma tendência, com a intenção de orientar sua evolução para um fim estabelecido desejável. Programa é um dos instrumentos de operacionalização da política e, especificamente, trata-se de um

conjunto sistêmico de ações programadas e articuladas entre si, com objetivo de atender uma demanda pública específica, encampada na agenda de prioridades de políticas públicas do Estado ou governo.

Fernandes (2011) destaca a importância do significado das designações: programas, projetos e avaliação de programas. O autor explica que Michael Scriven (1967), em sua obra *Evaluation Thesaurus*, já se referia aos conceitos de avaliação de programas. Tomando por base a definição apresentada pela Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE, 1994), o autor faz a distinção entre programas e projetos. Um programa é constituído por uma variedade de atividades educacionais, as quais têm caráter contínuo. Os projetos, por sua vez, têm um horizonte temporal mais limitado do que o programa. Um programa pode conter certo número de projetos, por meio dos quais se busca atingir seus objetivos. Para a avaliação de um programa, é necessário analisar o conjunto de projetos que o compõem, visando a atribuir o valor de suas atividades. Contudo pode ser realizada a avaliação de um projeto entre os que integram determinado programa.

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

Na acepção do autor supracitado, está presente uma lógica de avaliação como processo destinado a formular juízo de valor de certo programa. No entanto, a prática da avaliação pode variar de acordo com contextos distintos, perfil dos avaliadores e sistema de valores que orienta os critérios e as normas da avaliação. Não é adequado, portanto, desenvolver a avaliação de um programa sem explicitar o quadro de valores e de orientações que nortearam as suas ações. Somente assim todos os interessados poderão se apropriar do real significado das conclusões apresentadas. Para a definição dos critérios de avaliação de um programa, é imprescindível considerar:

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

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

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

Para destacar aspectos mais específicos da prática de avaliação de programas, Fernandes (2009) apresenta, como imprescindível na planificação da avaliação, a necessidade de: focar a avaliação, descrever o programa, envolver os potenciais interessados, obter reconhecimento e avaliar o contexto. O processo avaliativo junto aos egressos do Pibid desenvolveu-se de forma aproximada à planificação estabelecida por Fernandes (2009): avaliar o contexto institucional; validar a perspectiva de avaliação (com os participantes/egressos); envolver os potenciais interessados (*stakeholders*); descrever o programa da instituição de ensino superior (IES) pesquisada; focalizar a avaliação; e formular as questões aos egressos.

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

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

Conforme Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), são representantes dessa abordagem Stake (1967), Guba (1969), Parlett e Hamilton (1976), Rippey (1973), MacDonald (1974), entre outros. O ponto comum na proposição desses teóricos é a busca de alternativa às concepções de caráter objetivista e mecanicista. Embora com algumas distinções, as avaliações que usam a abordagem centrada nos participantes apresentam características comuns: dependem do raciocínio indutivo; usam multiplicidade de dados; não seguem um plano padronizado; representam realidades múltiplas e não realidades simples (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

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

[...] a avaliação participativa oferece uma abordagem poderosa para a melhoria das organizações educacionais através da criação de sistemas de aprendizagem que melhoram a aprendizagem organizacional e [...] levam a decisões mais bem informadas.²

A avaliação centrada nos participantes tem, nas diferentes perspectivas, os seus fundamentos e proporciona novas orientações para a avaliação de programas. A avaliação centrada nos participantes tem suas particularidades. Não está centrada em dados numéricos e planos experimentais, sendo, portanto, mais adaptável aos diferentes contextos. Também é mais sensível aos valores dos participantes de um programa; e o julgamento formal, que

² Do original: "that participatory evaluation offers a powerful approach to the improvement of educational organizations by creating learning systems that enhance organizational learning and [...], lead to better informed decisions".

era do avaliador, passa a ser dos participantes. Em termos metodológicos, são privilegiados os estudos etnográficos, estudos de caso, narrativas e outras técnicas qualitativas. Tais metodologias privilegiam o objetivo de ver o programa considerando diferentes pontos de vista.

Mais que qualquer outra abordagem da avaliação de programas [...], as abordagens centradas nos participantes acentuam um elemento político à medida que alimentam e facilitam o ativismo dos destinatários do programa. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 240)

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

Todos os envolvidos em um programa educacional podem, potencialmente, avaliá-lo, tanto aqueles que participaram de sua elaboração quanto os agentes implementadores e seus beneficiários. No presente estudo, a centralidade está nos beneficiários do Pibid, os egressos e os do curso de formação em licenciatura. O interesse por esse grupo em específico ocorre porque sua avaliação nem sempre é considerada. Não é sempre que há acompanhamento efetivo dos egressos para que realizem a avaliação do programa do qual fizeram parte.

Segundo o *Dicionário Aurélio On-line*, a palavra egresso é oriunda do latim – *egressu*, “que saiu, que se afastou”, “que deixou de fazer parte de uma comunidade”.³ Normalmente, nas IES, o termo egresso refere-se àqueles acadêmicos que já concluíram seus cursos de graduação e são, portanto, portadores de seus diplomas e aptos a exercer a profissão. Também se pode denominar egressos dos programas ou atividades aqueles que participaram e não participam mais deles. Considerou-se egresso, neste estudo, o acadêmico que participou do Pibid, concluiu seu curso de licenciatura e está apto ao exercício profissional.

A importância de buscar a opinião dos egressos está nas possibilidades de sua contribuição para a contínua melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos licenciandos, em sua formação inicial, no contexto do

³ Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/egresso>. Acesso em: 26 out. 2016.

programa em análise. Ainda, depois de deixarem o contexto universitário, com certo amadurecimento e atuando profissionalmente, podem oferecer elementos para repensar aspectos problemáticos que envolveram a formação e propor mudanças. Este estudo tem como base, portanto, a concepção de avaliação como um processo, em que é fundamental buscar elementos para a melhoria de um programa, dando ênfase ao olhar de seus participantes (beneficiários).

No desenvolvimento de estudos no campo da avaliação de políticas e de programas educacionais, faz-se necessário o entendimento dos processos de avaliação de análises sócio-históricas na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais (BRANDALISE, 2010). Nesta pesquisa, a concepção de avaliação educacional segue a mesma direção, uma vez que busca estabelecer uma análise crítica da política de formação inicial de professores desenvolvida pelo Pibid, bem como a relação desse processo formativo com os contextos políticos, econômicos e sociais dos períodos em que ocorreram, a partir do olhar dos sujeitos que as vivenciaram – os egressos.

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

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O Pibid tem por objetivo 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 IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Por meio do programa, promove-se a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O primeiro edital do Pibid foi publicado em 2007 apenas para IES federais e ampliado gradativamente para as demais IES (estaduais, municipais, com e sem fins lucrativos). A exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), voltado a estimular a formação de pesquisadores, o Pibid foi idealizado com a intenção de valorizar a docência e estimular os acadêmicos das licenciaturas a permanecer na docência após formados.

Um aspecto importante a destacar foi o seu rápido crescimento e consolidação: de 3.088 bolsistas, em 2009, para 90.254 bolsistas, em 2013. O desenho do Pibid enfatiza três aspectos, descritos a seguir.

Saberes prévios sobre a docência e representações sociais

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

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

Flores (2010), Garcia (1999) e Marcelo (2009) citam os estudos de Lortie (1975), o qual chama atenção para a influência determinante do que ele denomina de aprendizagem pela observação, que constitui elemento central para compreender o processo de aprender a ensinar. Ao enfatizar, no desenho do Pibid, os saberes e as representações com que os académicos ingressam nos cursos de licenciatura, direciona um dos pontos para a constituição das ações a serem desenvolvidas. Considerar esse aspecto é importante, pois essa cultura latente é reativada durante a formação inicial e, muitas vezes, persiste na prática profissional.

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

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

Contexto e vivências/conhecimentos teóricos e práticos

Tendo como referência o contexto escolar e as vivências oportunizadas pelo programa, direciona-se para a aproximação/articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, de forma a compreender que não há hierarquia entre eles. A vivência de diferentes situações no processo de ensino e aprendizagem deve oportunizar a mobilização dos conhecimentos que possam fundamentar futuras ações e a solução de problemas advindos da prática. Muitas são as críticas no sentido de que a universidade desconhece o cotidiano da escola e esta, por sua vez, desconhece as discussões do âmbito acadêmico. Valorizar o contexto e as vivências é favorecer essa aproximação.

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

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

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

Saberes da pesquisa e experiência acadêmica da formação de professores

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

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

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

AVALIAÇÃO DO PIBID PELOS EGRESSOS

A discussão e a análise dos resultados da avaliação do Pibid pelos egressos são apresentadas nesta seção. Os dados coletados por meio de questionários *on-line*, encaminhados aos egressos do Pibid, foram tabulados, organizados e analisados, em uma perspectiva quali-quantitativa. Desse modo, o texto apresenta os resultados de três dimensões do Pibid avaliadas: 1) avaliação da formação para a docência no âmbito do Pibid; 2) avaliação da gestão do Pibid; 3) avaliação dos resultados/efeitos do Pibid.

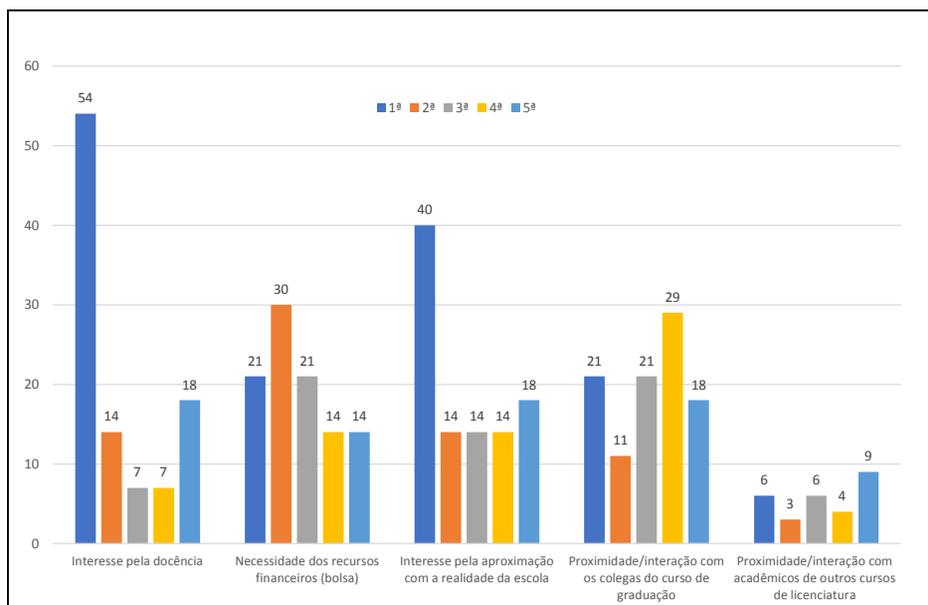
Avaliação da formação para a docência no âmbito do Pibid

A avaliação dos egressos quanto à formação para docência propiciada pelo Pibid foi organizada nas seguintes categorias: a motivação dos egressos à participação no Pibid; a concepção de docência construída e por eles declarada; e a aprendizagem da docência.

Sobre a motivação à participação no Pibid

A centralidade do Pibid é a docência. Observa-se que o primeiro objetivo traçado para o desenvolvimento do programa foi o de incentivar a formação de professores para a educação básica. A criação do Pibid teve, portanto, como direcionamento, atrair os licenciados para atuar na educação básica, de modo a investir mais tempo nesse processo formativo. No entanto, ao ser proposto no interior das instituições, diferentes interesses podem ter motivado a participação dos licenciados. As razões que levaram os egressos a participar de um programa de iniciação à docência foram indicadas no questionário de pesquisa, por ordem de importância, conforme os dados representados no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - Ordem de importância (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª) das razões que levaram o acadêmico a participar do Pibid



Fonte: Elaboração das autoras.

O interesse pela docência foi o aspecto mais indicado pelos egressos (54% em 1ª opção, 14% em 2ª) como a razão para o ingresso no Pibid, aliado ao interesse pela aproximação com a realidade da escola (40% em 1ª opção, 14% em 2ª). Tais dados permitem inferir que, ao ingressar no Pibid, o acadêmico já tinha o desejo de ser professor e conhecer a escola, seu futuro espaço de atuação profissional. Conhecer a realidade da escola foi justificado, também, por alguns egressos, em virtude das dúvidas quanto à escolha do curso de

licenciatura que realizavam e se a carreira docente era a profissão que de fato desejavam seguir, como apontam os excertos a seguir:

Durante o meu curso tive muitas dúvidas se estava no caminho certo, ou seja, se era a profissão certa a seguir. Foi por isso que tive interesse em fazer o Pibid, ele me proporcionou um contato com a realidade da escola que foi muito válido na minha formação. A experiência que tive foi muito proveitosa, uma vez que foi depois do Pibid que resolvi atuar nessa profissão. (E12)⁴

O Pibid foi uma grande oportunidade para que durante a graduação eu tivesse contato com a docência e a realidade escolar, isso me fez estar mais preparada para atuar como docente. (E20)

Uma das críticas relativas ao processo de formação de professores no interior das universidades, segundo as pesquisas na área, é justamente certo distanciamento da formação inicial, nas licenciaturas, da realidade escolar. O Pibid, ao ter entre seus objetivos “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação [...]” (BRASIL, 2013, p. 2), possibilita a aproximação com a realidade da profissão. Para André (2012, p. 127):

Os programas que se desenvolvem em parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência.

Ao propor entre seus objetivos o de “elevantar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração

⁴ Os egressos participantes da pesquisa foram identificados pelo código E1, E2, E3, E4, ..., E27, E28. A fonte usada neste artigo para os excertos dos egressos é *Times New Roman*, itálico, tamanho 9, a fim de diferenciá-los de citações longas.

entre a Educação Superior e a Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 2), o Pibid busca superar as dificuldades históricas nessa relação. Muitos autores, entre eles Gatti e Nunes (2009), Tardif (2012), Nóvoa (2009), Canário (2002), criticam o afastamento dos cursos de formação de professores e o espaço de atuação profissional. Defendem a articulação entre a formação inicial e as situações de trabalho, articulação que deveria ocorrer desde o início dos cursos, e não apenas nos anos finais, durante a realização dos estágios curriculares. A proposta do Pibid vem calcada nessa necessidade, a qual é percebida, também, pelos acadêmicos das licenciaturas egressos do Pibid.

Em relação à necessidade dos recursos financeiros, observa-se que esse aspecto aparece secundarizado em relação às motivações para participar do programa (21% em 1ª opção, 30% em 2ª). No entanto, houve significativa importância para um grupo dos entrevistados, uma vez que, segundo eles, a bolsa foi decisiva para a permanência no curso de graduação, também para que pudessem concluí-lo, fator esse que, em certa medida, impulsionou seu ingresso no programa.

O perfil socioeducacional dos acadêmicos das licenciaturas geralmente é formado por discentes oriundos de escolas públicas, e a maioria deles precisa trabalhar para se manter durante a realização do curso. Assim, a existência de uma bolsa com auxílio financeiro, em muitos casos, significa a oportunidade de continuar os estudos no ensino superior, incentivo que também se constituiu como um estímulo à participação no programa.

Sobre a concepção de docência

Questionados sobre a influência do Pibid e sua atual concepção de docência, os egressos apresentaram diferentes ênfases em suas respostas. Nas palavras de Veiga (2007, p. 32), “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. A autora defende, ainda, que há um processo de *ampliação do campo da docência*, não se restringindo ao ato de ministrar aulas, envolvendo diversas ações no contexto escolar. A docência está, também, ligada a processos de inovação:

[...] quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc. Explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da

sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade. (VEIGA, 2007, p. 33)

Na Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as atuais Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores (BRASIL, 2015, p. 3), nos parágrafos 1º e 2º de seu art. 2º, o conceito de docência está assim definido:

§ 1º. Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º. No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio da sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Após diversas leituras flutuantes das respostas dos egressos ao questionário de pesquisa, foi possível identificar elementos das concepções de docência anteriormente apresentadas, com diferentes ênfases: na prática pedagógica, nos processos de formação/cidadania, na reflexão crítica sobre a ação docente. Os depoimentos agrupados, conforme a ênfase dada pelos egressos, são discutidos na sequência.

Concepção de docência com ênfase na prática pedagógica

Os depoimentos dos egressos sobre a concepção de docência trazem elementos conceituais que enfatizam a prática pedagógica, quando afirmam que:

Docência é o ato de ensinar por metodologias, métodos e técnicas diferentes que englobam todos os

alunos, para que atinjam o mesmo objetivo que é a aprendizagem. (E4)

Significa planejar, refletir e executar um plano. Plano este pensado para a escola e a realidade dos alunos. (E27)

O exercício da docência é estar preparado para ministrar as aulas sempre de maneira que os alunos compreendam o que lhes é passado, e sempre tendo alternativas para sua melhor aprendizagem. (E16)

A docência é a experiência vivenciada constantemente em sala de aula, através da prática, que necessita da teoria para auxiliá-la. (E7)

As respostas dos egressos apresentam elementos da concepção de docência expressa na Resolução n. 2/2015 (BRASIL, 2015), ao enfatizarem o planejamento das ações. Evidencia-se, também, um processo pedagógico intencional e metódico, e expressões como “estar preparado”, “alternativas para a melhor aprendizagem”, “experiência vivenciada na prática” e “exercício contínuo” colocam a prática pedagógica como centro da docência, com a preocupação de exercer essa prática de forma consciente e voltada à aprendizagem do aluno.

Também com ênfase na prática pedagógica, alguns depoimentos destacam a importância da docência como um processo de construção de conhecimentos. Processo esse que desencadeia aprendizagens não só no aluno mas também no professor. Há, portanto, a valorização da interação professor/aluno/conhecimento que ocorre na ação pedagógica.

Significa um crescimento profissional e fantástico quanto ao conhecimento teórico, necessário para lecionar e a prática que se adquire a cada dia em sala de aula. (E3)

Aprende-se muito ensinando. É uma troca de conhecimentos a cada aula e a cada turma. (E9)

Docência é o ato de construção de conhecimentos junto aos alunos, procurando sempre levar em consideração a realidade dos discentes, mostrando a eles diferentes maneiras de interpretar os fenômenos que ocorrem na sociedade, promovendo sempre o posicionamento e a construção do pensamento crítico deles. (E24)

As respostas dos egressos consideram o processo de se tornar professor e os diferentes aspectos nele envolvidos, conforme esclarece Flores (2010, p. 182):

Tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional [...] que implica o “aprender a ensinar” (às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e a socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto), bem como a construção da identidade profissional.

As respostas dos egressos com ênfase na prática pedagógica evidenciam alguns aspectos técnicos, relativos ao saber ensinar e, também, aspectos relacionados à interação com os indivíduos e com o contexto escolar.

Concepção de docência com ênfase na reflexão crítica sobre a ação docente

A concepção de docência ressaltando a importância da reflexão crítica na e sobre a ação docente foi evidenciada nas seguintes respostas dos egressos:

Atuar como docente é ter a plena consciência de que a formação deve ser constante, e buscar manter uma reflexão crítica sobre a prática. (E10)

Acredito que exercitar a docência seja posicionar-se face à situação política da educação; possibilitar o desenvolvimento e articulação de saberes; oportunizar o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos discentes; contribuir ativamente no desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino (não só no momento de defender uma titulação acadêmica); integrar a realidade social atual e histórica do país na formação dos discentes e também manter-se em contínua formação, de maneira

a apresentar-se sempre atualizado nas questões metodológicas e específicas de cada disciplina ou disciplinas, numa perspectiva transdisciplinar. (E18)

A perspectiva da docência entendida como uma prática reflexiva é observada nas respostas dos egressos. Na literatura sobre formação de professores, o termo *reflexão* tem sido tão utilizado ao ponto de, muitas vezes, não ficar claro seu sentido na atuação e na formação docente. Contreras (2002) defende que a obra de Schön recupera uma concepção de prática diferente de uma aplicação da teoria (superação da racionalidade técnica). Assim, reconstrói a dimensão reflexiva da prática. “A reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos” (CONTRERAS, 2002, p. 113).

A perspectiva da reflexão crítica, no entanto, supera a proposição de Schön, a qual tem um caráter individual. Na perspectiva da reflexão crítica, há necessidade de envolver processos de colaboração entre os professores, de forma a analisar e questionar as estruturas institucionais. A reflexão crítica inclui a análise não só sobre as práticas e as incertezas decorrentes da prática pedagógica, mas também sobre origem social e histórica dos problemas. Portanto, a reflexão crítica leva em consideração o caráter político da prática pedagógica. Também Nóvoa (1995, p. 25) defende que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A docência, na proposta do autor, pressupõe inicialmente uma formação humana, uma formação profissional e o exercício da reflexividade sobre a própria prática. No entanto, o contexto mais amplo da sociedade, em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, também precisam ser objeto de reflexão, conforme defende Imbernón (2010, p. 42), pois

[...] o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da

instituição para analisar todo o tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

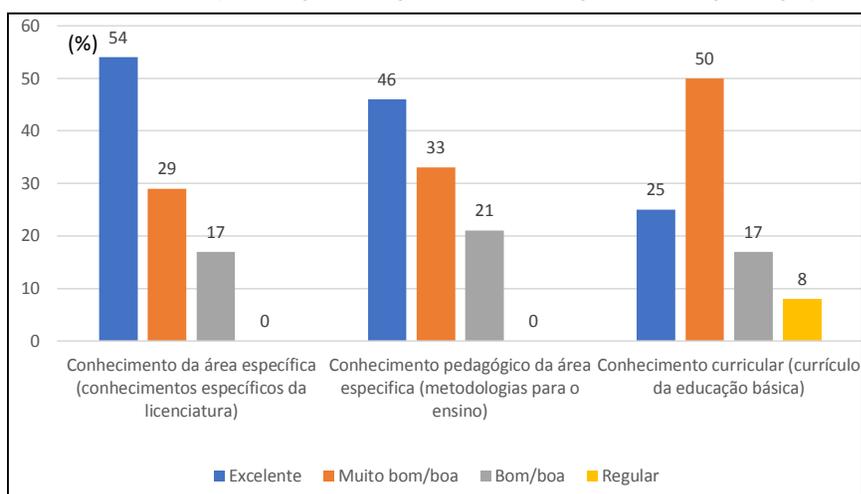
A docência, como prática social concreta, precisa envolver a reflexão sobre as práticas no cotidiano escolar, bem como a reflexão sobre os contextos mais amplos da sociedade. Na análise dos depoimentos dos egressos sobre a concepção de docência, vários elementos conceituais relativos à docência emergiram: a relação necessária entre professor/aluno/conhecimento, de tal forma que são imprescindíveis a mediação da aprendizagem, a reflexão na busca das melhores estratégias e de inovação, além do aspecto político da atuação docente voltada ao desenvolvimento da crítica e da participação cidadã. Outra questão importante que foi destacada pelos egressos foi a necessidade de formação contínua, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, como um movimento constante de busca de aperfeiçoamento e investigação.

Como essas concepções podem estar articuladas à proposição do Pibid? Ao observar o desenho do programa, verifica-se que ele é norteado por diferentes saberes, que são os conhecimentos prévios da docência. Os acadêmicos já trazem, de sua vida escolar, crenças e representações, as quais, no processo de formação docente, serão confrontadas com o contexto escolar, com as vivências e os conhecimentos teórico-práticos dos professores da escola básica, em um processo de reflexão e crítica conduzido pelas pesquisas e estudos dos professores coordenadores de área (universidade).

Sobre a aprendizagem da docência

Os egressos do Pibid foram questionados quanto às aprendizagens e aos conhecimentos adquiridos sobre a docência com relação aos conhecimentos específico, pedagógico e curricular em virtude da participação no Pibid. A aprendizagem dos conhecimentos da área específica da licenciatura e o conhecimento pedagógico da área foram considerados excelentes por 54 e 46% dos egressos, respectivamente. No que se refere ao conhecimento curricular (currículo da educação básica), embora bem avaliado, pois 50% considerou muito boa essa aprendizagem, foi o único item em que a aprendizagem foi considerada regular por parte dos entrevistados (8%). Os resultados estão representados no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 - Avaliação da aprendizagem da docência por meio da participação no Pibid



Fonte: Elaboração das autoras.

O conhecimento curricular é mais um elemento que demonstra a efetiva relação entre os conhecimentos da formação docente e sua aprendizagem significativa no contexto do programa. No entanto, indica que o conhecimento do currículo da educação básica é o mais frágil no interior do curso de graduação, conforme expresso por um dos egressos:

Em minha graduação, percebo que o conhecimento em relação ao currículo da educação básica foi bem fraco, foi o fato de fazer o Pibid, já no terceiro ano, que possibilitou compreender melhor como funciona a grade curricular. (E12)

Questionados a respeito de quais aprendizagens/conhecimentos sobre a docência atribuem à participação no programa, apresentam diferentes aspectos relacionados à sala de aula. Nas respostas, eles atribuíram à participação no programa a aprendizagem da docência quanto aos aspectos relacionados ao contexto da sala de aula, entre eles: o planejamento docente, as atividades pedagógicas, as metodologias de ensino, os recursos didáticos, a avaliação da aprendizagem, a mediação, a relação teoria-prática, entre outros.

A proposição do programa é voltada à articulação teoria-prática na formação inicial de professores, aproximando o contexto das aprendizagens acadêmicas com o contexto das aprendizagens em espaço profissional. Nos depoimentos

a seguir é possível constatar a contribuição do Pibid para a formação docente, quando eles apontaram que adquiriram conhecimentos quanto a:

Metodologia das aulas, organização de avaliações, busca por conteúdos novos e diferenciados, busca pela interdisciplinaridade. (E11)

Elaboração de planos e estratégias de ensino, controle de turma, aproveitamento do espaço pedagógico na escola. (E27)

Registros das atividades, criação de metodologias diversificadas, elaboração de documentos escolares como planos de aula, entre outros. (E3)

Perder o medo da sala de aula, aprender a preparar aulas e os recursos ofertados na escola. (E9)

O famigerado “chão de escola”, ou seja, o dia a dia escolar, é uma vivência que nem a graduação ou os estágios supervisionados te proporcionam. (E19)

Os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e a experiência adquirida que me auxilia até hoje. (E7)

Os egressos apontaram, ainda, outros aspectos relacionados à aprendizagem da docência, como a aquisição de postura profissional, a formação do professor como pesquisador da própria prática, a perspectiva do trabalho multidisciplinar, a valorização da diversidade no espaço escolar e os saberes necessários à docência propostos por Shulman (2014): conhecimento específico do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular.

Embora a formação para a docência ocorra em conjunto com todas as atividades curriculares do curso, considera-se natural que tenham atribuído principalmente ao Pibid essas aprendizagens, pela intensidade das experiências nele vivenciadas, como expressam os depoimentos:

Entre muitos, a relação entre teoria e prática e a importância de o professor ser um pesquisador. (E2)

Atribuo ao Pibid toda a minha formação, pois, além das disciplinas específicas de cursos de licenciatura, ele deu suporte para que estas fossem aplicadas durante a prática do projeto e no decorrer da carreira profissional. (E1)

Interação entre os acadêmicos/alunos/professores. Aprendizagem junto ao professor da disciplina. (E16)

Atribuo muitos conhecimentos sobre a docência, na minha vida, ao Pibid. Mas uma das aprendizagens/conhecimentos mais marcantes é o reconhecimento da diversidade e do seu valor. (E1)

A partir das respostas sobre as aprendizagens da docência, constata-se que elas envolvem o contexto de sala de aula; no entanto, vão para além dele. Destacam-se posicionamentos e atitudes citados pelos egressos como: postura profissional; compromisso e responsabilidade; respeito à diversidade, às finalidades e aos valores da educação; importância de ser um professor-pesquisador e do olhar crítico sobre sua formação e atuação profissional. Nessa acepção, Imbernón (2010, p. 30) afirma que a profissão docente

[...] comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode e nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Na mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1995, 2007) defende que não há como separar o eu pessoal do eu profissional na construção da identidade do professor. “Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão da personalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão” (NÓVOA, 2007, p. 6). As aprendizagens citadas pelos egressos contemplam as duas dimensões em sua participação no programa.

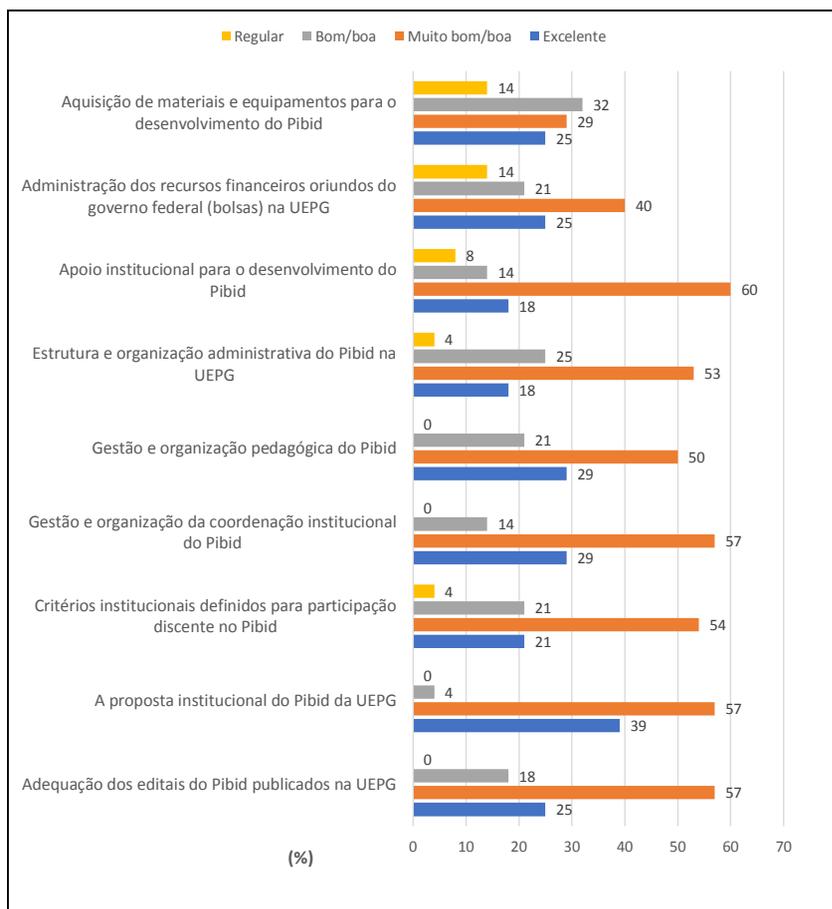
Avaliação da gestão do Pibid

Em relação à avaliação do programa nos aspectos referentes à sua gestão, há uma percepção bastante positiva dos egressos. Os resultados da avaliação estão organizados em três dimensões: a gestão do Pibid no âmbito da universidade, a gestão do Pibid no âmbito da licenciatura e a gestão do Pibid no âmbito da escola de educação básica.

Avaliação do Pibid no âmbito da universidade

Para avaliar a gestão do Pibid no âmbito institucional foram definidos nove indicadores conforme os resultados representados no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Gestão e organização do Pibid no âmbito da universidade



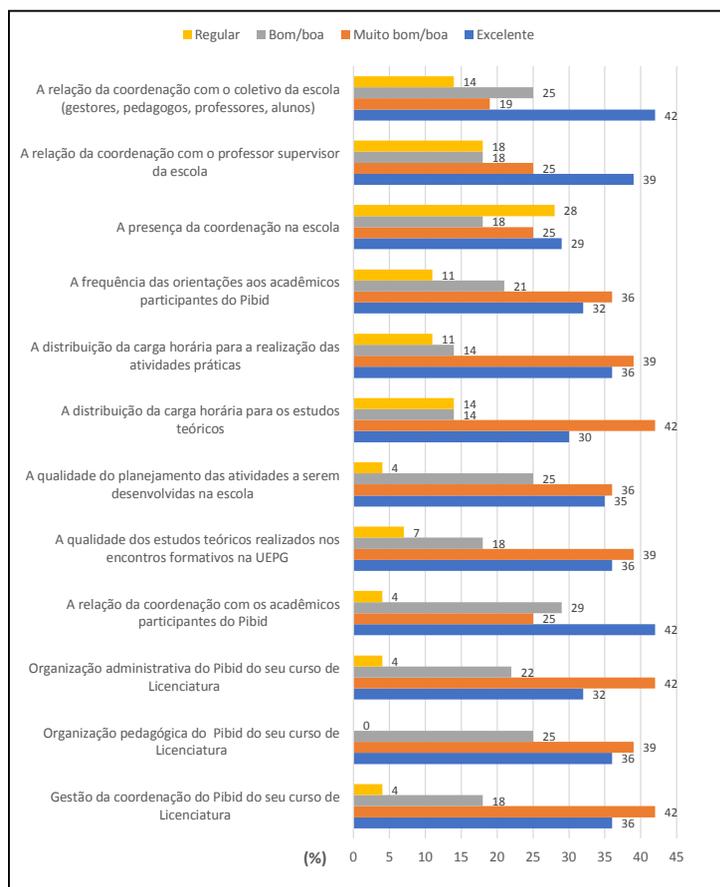
Fonte: Elaboração das autoras.

Os egressos consideram a proposta institucional do Pibid como excelente e muito boa (39 e 57%, respectivamente); em relação à aquisição de materiais e equipamentos para o desenvolvimento do Pibid, 14% avaliaram como regular e 32% como boa. O apoio institucional para o desenvolvimento institucional foi apontado como muito bom por 60% dos egressos, 57% deles consideraram a gestão e a organização da coordenação institucional como muito boa e 29% como excelente. Destaca-se que a avaliação da gestão e a organização pedagógica do programa em cada curso foi considerada excelente por 29% e muito boa por 50% dos egressos.

No âmbito das licenciaturas

Para a avaliação do Pibid no campo das licenciaturas, foram definidos 12 indicadores voltados para aspectos da coordenação de área no âmbito da licenciatura específica, da qual o egresso fazia parte, conforme apresentado no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – Gestão e organização do Pibid no âmbito do curso de licenciatura



Fonte: Elaboração das autoras.

Na avaliação dos indicadores propostos, predominam os conceitos excelente ou muito bom. A relação da coordenação com os acadêmicos participantes (42%), com o professor supervisor (39%) e com o coletivo da escola (42%) foi considerada excelente pelos egressos, entendendo que o “Pibid foi bem direcionado” (E8). Foram consideradas muito boas a coordenação do Pibid, a organização administrativa e a distribuição da carga horária dos estudos teóricos por 42% dos egressos. Nos quesitos organização pedagógica, qualidade dos estudos teóricos e distribuição das atividades práticas, 39% consideraram muito boa.

O único quesito em que se observa maior divergência na avaliação é o que se refere à presença do coordenador de área na escola, pois os egressos assinalaram como boa (18%) ou regular (28%). No entanto, essas avaliações não superam a soma das indicações de excelente (29%) e muito boa (25%). A gestão do programa e a articulação com o curso de licenciatura relacionam-se principalmente ao papel desempenhado pela coordenação de área e aos procedimentos utilizados para efetivação das ações, em um movimento contínuo de reflexão sobre as experiências vivenciadas, aprofundamento teórico e novas experiências.

Embora o Pibid esteja voltado à formação dos licenciandos, o desenho do programa mostra também a intencionalidade de tornar melhor a formação de professores e promover mudanças no contexto institucional da universidade e das escolas. Entretanto, as instituições são formadas por pessoas e nem sempre é possível realizar as devidas articulações, embora elas estejam previstas e sejam necessárias.

No que se refere à articulação com os cursos de graduação em licenciatura, poderia também levar a repensar a organização curricular, os estágios, visando a um impacto mais efetivo na formação de professores. Na visão de Gatti (2015, p. 237):

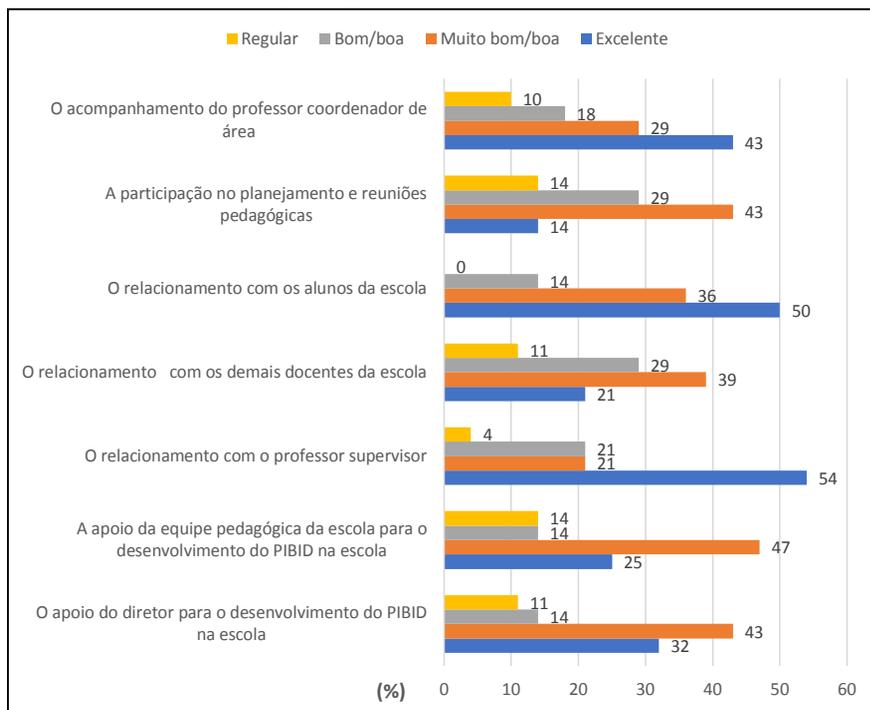
Temos no Brasil, em nível superior, uma estrutura formativa de professores [...] que foi proposta em seus delineamentos gerais, no início do século XX e que, de certa forma, se petrificou, mantendo-se nas realidades institucionais com a mesma dinâmica até hoje. Mesmo que sucessivas indicações normativas ou documentais ou de programas governamentais [...] abrissem espaços para renovações, [...] não se observam nas práticas institucionais inovações substantivas, estruturantes, em relação aos processos formativos de professores.

Assim sendo, as experiências formativas do Pibid bem como as dificuldades encontradas poderiam possibilitar inovações significativas no interior dos cursos de licenciatura. Para tanto, faz-se necessário que as ações do Pibid tenham repercussão nos respectivos cursos.

No âmbito da escola da educação básica

O desenvolvimento do Pibid ocorre em parceria com as escolas públicas da educação básica, por isso a forma como a gestão no âmbito da escola parceira é conduzida tem influência no programa. Na gestão e na organização do Pibid no âmbito da escola, repete-se mais uma vez uma avaliação positiva dos indicadores propostos, conforme resultados apresentados no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 - Gestão e organização do Pibid no âmbito da escola



Fonte: Elaboração das autoras.

Entre os indicadores avaliados, três destacam-se como excelentes: o relacionamento com o professor supervisor, o relacionamento com os alunos e o acompanhamento do professor coordenador de área. Ao complementarem

suas respostas, os egressos reforçam aspectos positivos e fragilidades na relação com a escola.

Os egressos afirmaram que, embora as atribuições dos participantes da escola no Pibid tenham como exigência o compromisso e a adesão da escola e de sua equipe, nem sempre é uma relação sem conflitos. Muitas vezes, o professor supervisor que participa do edital o faz considerando mais a possibilidade de receber uma complementação ao seu salário do que um compromisso com a formação inicial do acadêmico ou, ainda, na proposição das atividades do programa, pode não ter havido clareza em relação às atribuições de cada instituição e de cada participante. Por essa razão, os conflitos precisam ser expostos, discutidos, analisados, de tal forma que se construa uma relação positiva para todos os envolvidos. Quando há um compromisso coletivo da escola e um processo de formação do professor supervisor, que é concomitante à formação do bolsista de iniciação à docência, a tendência é que os resultados sejam mais positivos.

De qualquer forma, mesmo tendo os quesitos bem avaliados, aflora nos comentários o que está no centro do desenho do programa, que são justamente as crenças e as representações dos bolsistas do Pibid, a experiência teórico-prática dos professores supervisores e os conhecimentos, os estudos e as pesquisas dos professores universitários (coordenadores de área). Caso não estejam bem articulados e em sintonia com ações e propósitos, apresentam-se lacunas que são observadas pelos participantes do Pibid. Acompanhamento e avaliação sistemáticos dessa relação seriam fundamentais para que o programa não fuja dos objetivos e das metas a que se propôs.

Em relação à gestão do programa, evidencia-se que as atividades e os objetivos foram atingidos com eficiência, considerando a forma como foi conduzido, tanto no âmbito institucional quanto nas escolas, dentro dos prazos estabelecidos e com bom uso dos recursos disponíveis. Os resultados obtidos foram atingidos, tendo em vista os meios e as condições disponíveis para a execução do Pibid no âmbito institucional.

Avaliação dos resultados/efeitos do Pibid

É bastante complexa a avaliação de resultados/efeitos de um programa educacional. No caso desta pesquisa, buscou-se, por meio da avaliação, identificar os resultados/efeitos do Pibid para a formação e a atividade dos egressos como professores atuantes na educação básica.

A partir da análise dos dados empíricos, pode-se destacar alguns elementos indicativos dos resultados e dos efeitos da participação no programa, apontados pelos egressos quando afirmaram que o Pibid:

- exerceu influência positiva para continuarem na docência, permanência favorecida pela melhor compreensão da realidade escolar;
- ofereceu suporte para superação das dificuldades do início da carreira, por terem vivenciado situações semelhantes no contexto do programa;
- afeta e orienta a prática docente atual considerando os fundamentos teóricos e a diversificação de atividades reconhecidamente apreendidas durante a participação no programa quanto à elaboração dos planejamentos, das estratégias, das metodologias e da organização dos conteúdos;
- propiciou aos participantes melhores condições para identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação básica e para propor estratégias para sua superação;
- despertou mais interesse dos alunos das escolas porque o programa propôs e desenvolveu atividades diferenciadas em relação às práticas docentes normalmente por eles vivenciadas;
- propiciou formação profissional qualificada para o exercício da docência;
- possibilitou a ampliação das oportunidades para os acadêmicos bolsistas das licenciaturas participarem de eventos científicos e socializarem pesquisas, estudos e experiências.

Os elementos apresentados pelos depoimentos dos egressos permitem afirmar que o Pibid representou uma experiência formativa que contribuiu para a formação profissional dos que dele participaram, pois o programa desencadeou efetiva aproximação do licenciando ao seu futuro espaço profissional – a escola básica – e, com isso, estimulou a reflexão e a investigação sobre a docência e os temas relacionados ao cotidiano da escola e à atuação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento deste estudo, buscou-se aprofundar o referencial teórico sobre avaliação educacional e, em especial, sobre a avaliação de programas. Para definir os critérios de avaliação de um programa, é preciso, portanto,

levar em conta os objetivos do programa e as necessidades daqueles para os quais o programa foi destinado, sua relação com a política mais ampla, além das percepções daqueles possíveis interessados nos resultados da avaliação (*stakeholders*).

Em uma perspectiva de avaliação participativa, compreende-se que o conhecimento é fruto de uma construção social, pois envolve muitos sujeitos em diferentes momentos históricos que são compartilhados pelos participantes de uma dada instituição. O desenvolvimento desta pesquisa considerou os egressos do programa para avaliar seus resultados, no sentido de sua efetividade social e institucional.

A análise da avaliação do Pibid pelos egressos permitiu algumas inferências importantes. Os egressos destacam a importância do programa para sua formação inicial e, também, para sua profissão docente. Ao ingressar no programa, estiveram presentes várias motivações, sendo a principal o interesse por conhecer melhor a realidade das escolas de educação básica. A maioria dos egressos afirma que sua permanência na docência foi influenciada por sua participação no Pibid.

O processo de pesquisa desencadeado pôde verificar as dificuldades relativas à avaliação por egressos. Há muita dificuldade em manter contato, muitos se afastam da instituição e os dados registrados nos órgãos institucionais tornam-se desatualizados. Também é difícil obter o retorno e a participação respondendo aos instrumentos de pesquisa. Seria necessário criar mecanismos mais efetivos para que os egressos permaneçam em contato com a instituição formadora.

A participação dos beneficiários (egressos) no processo de avaliação de programas educacionais possibilita evidenciar as potencialidades, as fragilidades e as incoerências do referido programa. Há necessidade de um referencial teórico sobre avaliação educacional que fundamente a prática da avaliação em uma perspectiva crítico-dialética, de maneira que a preocupação vá além dos resultados obtidos e subsidie revisões, encaminhamentos e aprimoramento dos programas educacionais, sem alterar seus propósitos e objetivos iniciais (desenho do programa).

A pesquisa permitiu ainda refletir sobre os fundamentos teórico-metodológicos da avaliação de programas e sobre a necessidade de uma planificação da avaliação que tome por base a teoria da avaliação, a teoria do programa e a teoria das ciências sociais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>.
- BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 5. ed. Florianópolis: UFSC, 2003.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. *Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados*. Ponta Grossa: UEPG, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013*. Estabelece as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 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. CNE/CP. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 out. 2015.
- CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: MARFAN, M. A. (org.). *Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*, 2001. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 152-160.
- CANO, Ignácio. *Introdução à avaliação de programas sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COUSINS, J. Bradley; EARL, Lorna M. The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis* Winter, Washington, v. 14, n. 4, p. 397-418, 1992. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737014004397>.
- FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e de projectos pedagógicos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2009, Recife. *Anais [...]*. Recife: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa, 2009. p. 41-46. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5885>. Acesso em: 7 nov. 2015.
- FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.
- FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais. In: FERNANDES, Domingos (org.). *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Melo, 2011. p. 185-206.
- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (org.) *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2015. p. 229-243.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GUBA, Egon G. The failure of education evaluation. *Educational Technology*, New Jersey, v. 9, n. 5, p. 29-28, 1969.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JANUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eaec255820142916>

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *The Program Evaluation Standards*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

LORTIE, Dan C. *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press, 1975.

MACDONALD, J. Barry. An evaluation of the evaluation, *Urban Review*, Beverly Hills, v. 7, p. 3-14, 1974.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=8269>. Acesso em: 8 dez. 2015.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência*, Brasília, v. 8, p. 353-373, mar. 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. Nada substitui o bom professor: palestra. In: SINPRO. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro/SP, 2007. p. 5-21. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 24 abr. 2015.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. In: GLASS, Gene V. (org.) *Evaluation studies review annual*. Beverly Hills, CA: Sage, 1976. v. 1.

RIPPEY, Robert. M. *Studies in transactional evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan, 1973.

SCRIVEN, Michael. *The methodology of evaluation: perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 354-368, maio/ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p354-368>.

STAKE, Robert E. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, New York, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão professor até quando? *Pleiade*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 29-40, jul./dez. 2007.

VIANNA, Heraldo Marelin. Avaliação educacional: vivência e reflexão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 234-276, n. especial, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eaec246020143337>.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Gente, 2004.

Recebido em: 13 JULHO 2018

Aprovado para publicação em: 19 MARÇO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.