

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: AVALIAÇÃO DE RESULTADOS¹

Prof^a. Dr^a. Daisi Teresinha Chapani²

Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Novais Luz³

RESUMO: O objetivo desse artigo é trazer os resultados da análise do projeto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, relativo ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da perspectiva de seus egressos. Os dados foram constituídos pelas respostas de 53 ex-bolsistas de iniciação à docência a um questionário *online*, as quais foram submetidas à análise de conteúdo. Os resultados positivos apontados estão coadunados com os objetivos centrais do Programa. No entanto, o projeto necessita de aprimoramentos e de um acompanhamento mais preciso para que os bolsistas possam aproveitar todo seu potencial formativo. Em conexão com os resultados de outros estudos, nossa pesquisa mostra a importância do PIBID para a melhoria da formação docente e para fomentar o interesse pelo magistério. Sugere-se que os resultados das pesquisas sobre o PIBID deveriam ser levados em conta na avaliação do Programa.

Palavras-Chave: Avaliação; Políticas Educacionais; Formação Docente; Valorização do Magistério.

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo federal para o aperfeiçoamento e valorização do magistério, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que desenvolve suas ações por meio das Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica.

De acordo com o artigo 4º da Portaria Capes n. 96/2013, seus objetivos são contribuir para: i) a formação de docentes em nível superior; ii) a valorização do magistério; iii) elevar a qualidade dos cursos de licenciatura; iv) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, em que tenham oportunidades de criação e participação em experiências e práticas inovadoras e interdisciplinares, visando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; v) atuação dos professores de educação básica como (co)formadores dos futuros docentes; vi) a articulação entre teoria e prática; vii) inserir os licenciandos na cultura escolar.

Para tanto, o Programa oferece bolsas de iniciação à docência para licenciandos (bolsistas de iniciação à docência - BID), para os professores da educação básica que acompanham esses bolsistas nas escolas (supervisores), para coordenadores de área

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

² Doutora em Educação para a Ciência. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié. E-mail: dt.chapani@gmail.com

³ Doutora em Patologia Humana. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié. E-mail: cpnluz@ig.com.br

(docentes da universidade) e para coordenadores institucionais. Pode participar do PIBID qualquer IES que possua cursos de licenciatura, concorra ao edital específico e tenha seu projeto aprovado. Ao projeto institucional devem articular-se subprojetos de acordo com os cursos envolvidos ou abarcando mais de uma licenciatura (PORTARIA CAPES n. 96/2013).

Desde seu início, o PIBID foi palco de pesquisas que visavam avaliar os projetos institucionais em desenvolvimento e ações específicas (materiais instrucionais, estratégias de ensino, abordagens curriculares, processos formativos etc.). Esses estudos demonstram as possibilidades do Programa para a aprendizagem coletiva, promovendo a formação de futuros professores, de professores experientes e de formadores de professores (CARVALHO, 2012; CHAPANI; SANTOS; RIBEIRO, 2016; DARROZ; WANNMACHER, 2015; PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2017; FREITAS, 2014), bem como o favorecimento da interdisciplinaridade (CARVALHO, 2012; CHAPANI; SANTOS; RIBEIRO, 2016; GATTI et al., 2014). Foram observadas também melhorias do ensino na educação básica a partir da intervenção dos bolsistas (CARVALHO, 2012; FREITAS 2014; GATTI et al., 2014) e maior interação entre a relação teoria e prática na formação dos licenciandos e/ou desenvolvimento de novos sentidos para essa relação (ARAÚJO, 2015; GATTI et al., 2014). Consolida-se uma nova maneira de formação de professores baseada na reflexão e na pesquisa, constituindo-se como um Programa realmente inovador (CHAPANI; SANTOS; RIBEIRO, 2016), fortalecendo a identidade docente fundamentada em uma perspectiva profissional, com bases críticas (DARROZ; WANNMACHER, 2015; PANIAGO; SARMENTO, 2017). As pesquisas demonstram que a participação dos licenciandos no PIBID estimula o interesse pela docência (DARROZ; WANNMACHER, 2015; GATTI et al., 2014), leva ao conhecimento e à reflexão sobre a educação e as condições de trabalho nas escolas públicas (DARROZ; WANNMACHER, 2015; PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2017; FREITAS, 2014), bem como da comunidade em seu entorno (FREITAS, 2014) e valoriza a licenciatura, provocando reflexões sobre esses cursos e, até mesmo, provocando mudanças em seus currículos (GATTI et al., 2014; PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2017).

As dificuldades, deficiências e limitações do Programa encontradas nesses estudos dizem respeito às condições de trabalho dos professores de educação básica e à situação das instituições de ensino: infraestrutura precária, falta de apoio dos gestores, concorrência de outros programas e projetos (CARVALHO, 2012, GATTI et al., 2014), falta de uma maior articulação entre os bolsistas do PIBID e os demais atores da escola (CHAPANI; SANTOS; RIBEIRO, 2016), apontando ainda para a necessidade de que trabalho e formação não sejam considerados como atividades distintas no âmbito escolar (DARROZ; WANNMACHER, 2015) e nas licenciaturas, e que as dificuldades de interação entre as disciplinas de cunho didático-pedagógico e as de conteúdos específicos sejam superadas (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2017).

Em contraste a abundante produção acadêmica relacionada ao PIBID (geralmente relativo a um projeto institucional ou a algum subprojeto específico), existem poucos

dados referentes à avaliação do Programa como política pública. Encontramos um relatório de gestão da *Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica* da CAPES, referente ao período de 2009 a 2013, que apresenta informações sobre o acompanhamento do Programa até aquele momento (BRASIL, 2013). No ano de 2014 foi publicado um estudo de avaliação (GATTI et al., 2014), que informava que o PIBID era considerado positivo pelos atores envolvidos, os quais indicavam a necessidade tanto de aprimoramentos como de manutenção do Programa. Em fevereiro de 2017, foi publicada a Portaria CAPES n. 39, que instituía uma comissão que teria 90 dias para realizar uma avaliação do Programa. No entanto, até o momento em que concluímos esse trabalho, não haviam sido publicados os resultados desse processo.

Em nossa revisão de literatura, encontramos facilmente na internet teses, dissertações, trabalhos de conclusão de cursos de especialização e de graduação, capítulos de livros, trabalhos apresentados em eventos e artigos publicados em periódicos que apresentavam os resultados de estudos com/sobre os egressos do PIBID. Essas pesquisas foram realizadas nas cinco regiões do Brasil, em instituições públicas e privadas, com relação a diferentes licenciaturas, envolvendo ex-bolsistas dos mais variados subprojetos.

Assim, nos propomos a colaborar com a composição desse quadro, apresentando os resultados obtidos da análise das respostas a um questionário de 53 ex-bolsistas de iniciação à docência (ex-BID), dos diferentes subprojetos que compõem o projeto institucional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Embora já existam estudos sobre egressos dessa IES (SILVA-JUNIOR; PRADO, 2015; SANTOS; MORAES, 2015), esses são pontuais e específicos, não avaliando os resultados do PIBID-UESB como um todo. De modo que se pretende realizar uma avaliação dos resultados do projeto institucional e contribuir com a avaliação do próprio Programa, uma vez que busca articular seus resultados com outros obtidos em diversas pesquisas realizadas com egressos do PIBID em várias partes do Brasil.

2. Referencial Teórico

2.1 - A avaliação das políticas educacionais:

O campo das políticas públicas encontra-se em construção, de modo que muitos de seus conceitos e métodos de pesquisa não estão totalmente estabelecidos (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). No entanto, a despeito da variedade de enfoques e das divergências teóricas, a avaliação é considerada fundamental na análise das políticas. Contudo, nem sempre os resultados das avaliações são utilizados para redimensionamento das políticas, visto que “não é incomum, no âmbito da administração pública, que programas sejam implantados, reformulados ou até mesmo extintos sem a presença de evidências empíricas que apoiem as decisões, por vezes referenciadas em opiniões e concepções de atores individuais” (BAUER; SOUSA, 2015, p. 260).

Batista e Domingos (2017) diferenciam “resultados” de “impactos”, sendo que o segundo termo é geralmente associado à avaliação de efeitos a longo prazo, em que se considera uma relação causal estreita entre esses efeitos e a intervenção realizada, além de envolver um elemento contra factual. Assim, consideramos que, nesse trabalho, estamos avaliando os resultados do projeto, devido ao seu caráter mais imediato e restrito.

2.2 - Formação de professores:

Há tempos o campo da formação docente vem problematizando os modelos formativos que desprezam a capacidade crítica, criativa e transformadora dos professores, e que os considerada apenas executores de práticas pensadas por outros e tomam as escolas como meros espaços de intervenção (NÓVOA, 2009; ZEICHNER, 2008).

Em resposta a essas críticas, foi intensificada a literatura a respeito de propostas que se apoiam na convergência de múltiplos espaços e tempos formativos, destacando uma relação mais dialógica entre a universidade (e outros centros de formação) e as escolas (MARTÍNEZ-PÉREZ; PARGA-LOZANO, 2014; ORQUIZA DE CARVALHO; CARVALHO, 2012), de modo que “esses estudos apontam para a riqueza de possibilidades que se abrem quando se buscam processos formativos mais consistentes, democráticos e horizontais” (CHAPANÍ; SANTOS, 2015, p. 223).

Nessa perspectiva, trabalho e formação são indissociáveis, de modo que a escola deixa de ser vista como local de aplicação de teorias e procedimentos e de reprodução de valores, para ser entendida como espaço formativo de produção de saberes e práticas e de elaboração axiológica. Uma vez que, como defende Nóvoa (2009), a formação docente deve ser construída dentro da profissão, a escola apresenta-se como lugar de destaque tanto na formação de futuros profissionais quanto daqueles que já se encontram em serviço. O referido autor apresenta cinco elementos que podem servir para nortear programas formativos: i) abraçar um forte componente prático, centrado na aprendizagem e no estudo de casos concretos; ii) realizar-se no contexto profissional, em que os professores mais experientes apoiam a formação dos mais jovens; iii) cuidar da dimensão pessoal da formação; iv) valorizar a coletividade e o trabalho em equipe; v) basear-se no princípio da responsabilidade social. Notamos que o PIBID favorece possibilidades para o desenvolvimento de todos esses elementos.

3. Metodologia

3.1 - Contextualização da pesquisa: o Pibid-Uesb:

Na UESB, o PIBID foi implantado no ano de 2010, tendo desenvolvido ações relativas a três editais Capes (02/2009, 011/2012 e 061/2013) e um da Fundação de Amparo

à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB (18/2013) e atualmente desenvolve um novo ciclo de ações, referente ao edital CAPES 07/2018.

Os participantes da pesquisa integraram o Projeto de 2012 a 2017, quando quase todos os cursos de licenciatura da UESB faziam parte do Programa. Durante esse período, cerca de 2090 licenciandos e 220 professores de escolas municipais e estaduais de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista fizeram parte do PIBID. Suas ações foram desenvolvidas no contexto de 22 subprojetos, com diversas linhas de ações, sendo coordenadas por cerca de 60 professores da instituição. Foram realizadas atividades com mais de 18.000 estudantes de educação básica, estreitando as relações entre a UESB e as mais de 50 escolas públicas parceiras.

3.2 - Procedimentos de constituição e análise dos dados:

Buscamos avaliar os resultados de um projeto do PIBID, com vigência de 2014 a 2018, cujos dados foram obtidos quando este ainda estava em andamento, tendo, porém, como sujeitos da pesquisa, seus egressos. Ressalte-se que as pesquisadoras atuaram como coordenadora institucional e coordenadora de gestão no período em que os dados foram obtidos. A pesquisa norteou-se por uma abordagem qualitativa, embora também utilize indicadores numéricos para auxiliar a compreensão dos dados.

Elaboramos um questionário com 18 questões focalizadas em aspectos gerais da participação do respondente, sobre sua percepção a respeito da influência do Pibid em sua formação e sobre seu andamento profissional e formativo. Foi usada a ferramenta *Google Forms*, que é fornecida gratuitamente pelo desenvolvedor e é muito fácil de ser manuseada, e vem sendo bastante utilizada em pesquisas sobre o PIBID (ARAÚJO, 2015; CAVALCANTE; FARIAS, 2016; CONDE, 2017; GATTI et al., 2014). O fato de todo o processo (confecção do formulário, envio e recebimento das respostas) ser feito eletronicamente agilizou a obtenção de dados e possibilitou que enviássemos os questionários para todos os ex-bolsistas. Como aspecto negativo consideramos pequena a porcentagem de respostas recebidas, pouco menos de 8%.

Em abril de 2017, enviamos o questionário para todos os 692 ex-bolsistas. Repetimos esse procedimento por mais duas vezes. A maior parte das respostas foram recebidas nos primeiros dias após o envio, a última foi obtida em junho de 2017. Recolhemos respostas de 3 ex-supervisores, 4 ex-coordenadores e 53 ex-BIDs, mas decidimos analisar apenas as respostas dos licenciandos, devido à pequena quantidade recebida dos demais atores.

A análise foi realizada tomando-se por base a análise temática de conteúdos de Bardin (2011). Iniciamos organizando as respostas dos ex-BIDs em uma planilha Excel. Depois, fizemos diversas leituras atentas a fim de percebermos as semelhanças e diferenças, de modo a definir as unidades de análise. Em seguida, o *corpus* de análise foi transferido para um documento do Word, onde usamos cores diferentes para identificar

as partes das respostas que continham as unidades de análise definidas anteriormente. Finalmente, foram construídas as categorias, que serviram para agrupar/separar os trechos das respostas que apresentam similaridades/diferenças.

Os dados foram sintetizados em tabelas que expressam a quantidade de trechos de respostas que representam cada categoria. Em seguida à apresentação das tabelas, discutimos cada uma das categorias, relacionando os resultados obtidos com os de outras pesquisas sobre os egressos. Para exemplificar nossos argumentos fazemos uso de trechos de respostas. Os respondentes estão aqui identificados com a letra “E” seguida do número de ordem (E1....E53) de modo a se garantir seu anonimato.

4. Análise e Discussão

4.1 - O Pibid na visão dos egressos: contribuições e dificuldades:

Nesse eixo, analisamos o ponto de vista dos ex-BIDs sobre o PIBID e sobre a influência do Programa em sua formação. Assim, na Tabela 1 apresentamos uma síntese dos aspectos positivos. A síntese foi organizada a partir de categorias construídas com base nas respostas à questão: “Qual a principal contribuição do PIBID para sua vida profissional?”

Tabela 1 - Principais contribuições do PIBID, segundo os egressos.

Categorias	%
Interação com a futura profissão	20
Atuação positiva na escola	17
Identidade	15
Experiência	12
Novas perspectivas educacionais	10
Acadêmica	8
Relação teoria e prática	8
Crescimento pessoal	4
Trabalho coletivo	3
Aspectos negativos	3
Total	100

Na Tabela 2 sintetizamos as principais ideias que os participantes utilizaram ao responder à questão: “Em que você considera que o PIBID não contribuiu para sua vida profissional?”

Tabela 2 – Não contribuição PIBID, segundo a opinião dos respondentes.

Categorias	%
Nada	67
Outros/dificuldades	13
Pesquisa	7
Formação em gestão escolar	6
Identidade	3
Metodologia	2
Aprendizagem de conteúdo	2
	100

Como é possível observar, para a maioria dos respondentes não houve aspectos negativos a ser informado sobre a sua participação no Pibid. A maior parte respondeu a pergunta usando apenas a palavra “nada” ou a expressão “nada a declarar”, outros apresentaram aspectos positivos, como por exemplo: “o Pibid contribuiu muito na minha vida profissional, atualmente sei fazer projetos, avaliações, planos de aula, graças ao Pibid” (E 4).

Comparando-se as Tabelas 1 e 2, notamos que as respostas são coerentes entre si, indicando a importância do Programa para a formação docente. As repostas sobre as contribuições são mais incisivas, diversificadas e abundantes que as sobre a não contribuição. A contribuição mais citada pelos egressos foi a oportunidade de interação com a futura profissão, como por ser notada na seguinte resposta tomada como exemplo: “contribuiu muito para a minha formação como docente, possibilitando uma vivência prévia com os alunos e o ambiente escolar” (E41).

Esses resultados estão de acordo com os obtidos em diversos estudos anteriores (ARAÚJO, 2015; GONÇALVES, 2017; MARQUEZAN; MOROSINI, 2017; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017; RIBEIRO, 2017; SANTANA, 2015) e apontam para a consecução do principal objetivo do Programa. O relatório de Gatti et al. (2014) notou que raramente os projetos institucionais não se vinculavam ao objetivo primeiro do PIBID.

Outra ideia bastante presente nas respostas apresentadas foi que a participação no projeto proporcionou uma atuação positiva na escola, por exemplo, o egresso E9 apontou que: “pude adquirir conhecimentos na prática e desenvolvi projetos que tiveram bons resultados em sala e em meio acadêmico”.

No entanto, dois egressos (4%) fizeram notaçãõ negativa a aspectos importantes para a docência: o conteúdo e seu ensino: “não contribuiu em ganho de conhecimento na área de conteúdos” (E13) e “não proporcionou novas metodologias de ensino-aprendizagem” (E 26). Um aspecto interessante a ser notado é a menção por três respondentes da insuficiência relativa ao aprendizado sobre gestão escolar.

Com relação à identidade, notamos que os respondentes fizeram diversas menções ao ser professor, conforme se expressou o egresso E17: “a experiência de estar em sala de aula e reconhecer-me como professora, bem como compreender o espaço institucional e interacional de sala de aula como campo de pesquisa”. Essa é uma questão analisada em diversos estudos com egressos do PIBID, que afirmam a importância do Programa na constituição da identidade docente (ARAÚJO, 2015; DARROZ; ROSA, 2017; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017; MARQUEZAN; MOROSINI, 2017; RIBEIRO, 2017).

Embora 12% dos respondentes tenham empregado a palavra “identidade” em alusão às contribuições do Projeto, dois deles (4%) apontaram-na, assim como a própria sala de aula, como aspectos negativos. Como afirma Rossi (2013, p. 261) “vivenciar o

cotidiano da escola pública com todas as suas dificuldades e a falta de valorização salarial pode impedir sua opção pelo magistério”.

No entanto, a identidade não é fixa, mas está em permanente construção. Nesse sentido, entendemos que a participação de licenciandos no PIBID pode colaborar na construção da identidade docente, mas não a garante por si mesma, pois essa continuará se consolidando e se modificando ao longo da carreira. Isso significa que as experiências posteriores ao PIBID, a valorização social da profissão, as condições de trabalho, etc., serão também fatores importantes na maneira como os ex-BIDs se compreenderão na profissão, caso nela permaneçam.

É interessante notar que entre os que apontaram a identidade como uma contribuição da sua participação no projeto, referiram-se não apenas ao desejo, ao gosto em ser professor e/ou ao compromisso com a profissão, mas a uma determinada concepção de docência, baseada na pesquisa e a na reflexão, como por exemplo: *“desenvolvimento ativo e reflexivo da minha prática na sala de aula”* (E43).

Zeichner (2008), embora defenda a formação reflexiva dos professores, considera que essa não pode ficar restrita às questões da sala de aula, mas deve levar em conta os aspectos sociais e políticos do contexto educacional, possibilitando que o professor reflita criticamente sobre sua prática e caminhe rumo à superação das racionalidades que limitam a sua autonomia.

A pesquisa como dimensão da docência vem sendo amplamente valorizada no campo da formação de professores. Entre as contribuições do PIBID apontadas pelos participantes, a palavra “pesquisa” esteve presente nas repostas de seis egressos (11%), o que consideramos bastante positivo, pois conforme observou Conde (2017), a vivência da pesquisa durante a participação no Programa, pode levar os egressos, quando professores, a inserirem uma dimensão investigativa em sua prática.

A pesquisa também foi mencionada como uma limitação. Dois egressos responderam a questão sobre a não contribuição do PIBID utilizando apenas a palavra pesquisa, outros cinco apresentaram alguma complementação, como por exemplo: *“produção científica, artigos, resumos publicações”* (E 37).

A experiência foi lembrada por vários egressos (12%), alguns utilizaram apenas a própria palavra para se expressarem, outros complementaram sua resposta, por exemplo: *“o Pibid me aproximou das atividades ligadas à docência, além da experiência adquirida nos dois anos de projeto, pude melhorar minha atuação profissional”* (E14). Esse aspecto também foi abordado por egressos de outros projetos PIBID (BORGES; RIVELINI-SILVA; STANZANI, 2017; DARROZ; ROSA, 2017; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017).

Diversas repostas continham a ideia de que uma importante contribuição do PIBID foi possibilitar ao ex-BID conhecer novas dimensões da educação formal: *“mostrou a realidade da sala de aula da modalidade de ensino [educação] do campo e da EJA e do*

fazer-se professor com todas as dificuldades vivenciadas” (E5); “experiência com a educação ambiental na educação do campo foi uma das maiores contribuições do Pibid. (E6); “me possibilitou conhecer sobre educação especial, numa perspectiva inclusiva, pela qual me identifiquei, e na qual atuo hoje em dia (E52). Essas diferentes modalidades e abordagens foram vivenciadas por meio de linhas de ação de vários subprojetos, sejam de licenciaturas específicas (por exemplo: química no ensino profissionalizante, matemática na educação de jovens e adultos, etc.) sejam em subprojetos interdisciplinares (nas linhas de ação: educação no campo, educação ambiental, educação inclusiva, etc.).

Na categoria *Acadêmica*, incorporamos as respostas relacionadas às contribuições do PIBID para um melhor desempenho no curso, o que também está de acordo com os resultados de outras pesquisas (ARAÚJO, 2015; BAHIA; SOUZA, 2017; MEDEIROS, 2015).

Além de considerações gerais, três ex-BIDs citaram especificamente as contribuições do PIBID para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado: “com o Pibid pude ter meu primeiro contato com a sala de aula antes do estágio na docência, onde o mesmo serviu de experiência para melhor efetivação do estágio” (E41). A relação entre o PIBID e o estágio não está totalmente estabelecida, pois, algumas vezes essas instâncias são consideradas complementares, outras concorrentes, revelando-se não apenas convergências, mas também conflitos e tensões entre elas (BRASIL, 2013; GATTI et al, 2014; PANIAGO, SARMENTO; ROCHA, 2017; PIMENTA; LIMA, 2017). No entanto, assim como os respondentes de nossa pesquisa, também os participantes do estudo de Ribeiro (2017) veem uma relação sinérgica entre essas instâncias formativas.

Incluímos nessa categoria também a menção ao recebimento das bolsas: “a bolsa do Pibid também foi importante, pois foi responsável por minha manutenção no curso e no Pibid, principalmente, em relação - ao transporte, alimentação, a obtenção de fontes de pesquisa e outros recursos materiais” (E11). A bolsa é um importante atrativo para a participação no Programa e para permanência com qualidade na licenciatura (ANDRÉ, 2017; MEDEIROS, 2015; QUEIROZ, 2017).

Além da bolsa, as fortes relações entre os BIDs e a escola, construídas por meio do PIBID, podem ser um fator positivo na permanência desses estudantes nos cursos de licenciatura. Quando tomam por base as informações de egressos, muitas pesquisas reforçam essa tese (RIBEIRO, 2017; MEDEIROS, 2015), porém, seria importante contar com dados contra-factuais para validar essa interpretação.

Ainda na categoria “Acadêmica”, estão presentes também as menções à participação em eventos: “o Pibid foi tudo para minha vida social, acadêmica e principalmente profissional! Cresci muito na minha atuação como professora! O Pibid foi um excelente projeto que eu soube aproveitar o máximo, desde as apresentações em eventos no Brasil e fora do Brasil, tanto em sala de aula levando o projeto! Sou muito grata ao Pibid” (E4). Santana (2015) já havia notado entre egressas de pedagogia a importância que elas atribuem ao fato de fazer relatos de suas experiências pedagógicas e depois apresentá-

las em eventos. Os estudos de Ribeiro (2017) e de Veraszto et al. (2017) também enfatizam esse ponto.

Outro aspecto extensamente discutido na literatura produzida no âmbito do PIBID (ARAÚJO, 2015; BAHIA; SOUZA, 2017; CUNHA, 2015; DARROZ; ROSA, 2017; GONÇALVES, 2017; MARQUEZAN; MOROSINI, 2017; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017; QUEIROZ, 2017; RIBEIRO; NOGUEIRA, 2017; SILVA; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2017; VERASZTO et al, 2017), e que também foi lembrado por diversos egressos do projeto analisado, diz respeito à uma relação mais estreita entre teoria e prática: *“possibilitar a conexão entre teoria e prática, para uma formação plena e atuação mais segura e próxima da realidade escolar”* (E18). Verificamos também que nenhum dos respondentes indicou esse aspecto como uma não contribuição.

Muito discutida no campo da formação docente, uma relação mais estreita entre teoria e prática vem sendo perseguida pelas políticas de formação docente no Brasil, conforme, por exemplo, determina as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP 02/2015). Especificamente com relação ao PIBID, encontramos que esse deve *“contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”* (PORTARIA CAPES n. 96/2013, artigo 4º, inciso VI). Porém, é necessário problematizar essa relação, pois ela pode significar, de maneira ingênua, a prevalência de uma instância sobre a outra e não sua mútua implicação (QUEIROZ, 2017).

Notamos que, embora a pergunta se referisse às contribuições do PIBID para a vida profissional, muitas respostas incluíram aspectos relativos ao autoconhecimento e às integrações sociais, como por exemplo: *“manejo nas relações pessoais, facilidade no desenvolvimento de projetos, etc.”* (E8).

Algumas respostas fizeram alusão ao trabalho coletivo: *“troca de experiência com os professores supervisores e também com os colegas bolsistas em que, juntos, buscávamos uma alternativa que contribuísse para amenizar as dificuldades dos alunos”* (E12). A possibilidade apresentada pelo PIBID em reunir professores em diferentes estágios de desenvolvimento profissional para discutir, interpretar e apontar alternativas para as questões que emergem da compreensão da escola e da reflexão sobre a prática é um dos aspectos mais inovadores do Programa e é reconhecido como importante espaço formativo pelos egressos (CLATES; GÜNTHER, 2015; DARROZ; ROSA, 2017; QUEIROZ, 2017; RIBEIRO, 2017). No entanto, outros estudos também indicam que o trabalho coletivo, muitas vezes, fica restrito ao grupo do PIBID, havendo dificuldades para envolver outros atores, seja no ambiente escolar seja na IES (CHAPANI; SANTOS; RIBEIRO, 2016; GATTI et al., 2014; SANTANA, 2015).

Segundo o relatório da CAPES (BRASIL, 2013, p. 29), *“o processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o Pibid é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática,*

universidade-escola e formadores-formandos”. Assim, apesar das limitações citadas, verificamos que o Programa de fato tem colaborado para a construção de alternativas para o processo formativo historicamente fundamentado na racionalidade técnica, as quais se baseiam em uma mudança nas concepções de formação docente, que se pretende mais dinâmica, horizontal, criativa, crítica e que envolve amplos aspectos da constituição pessoal e profissional dos professores.

Quanto as respostas relativas à não contribuição, as mais mencionadas (13%) referiram-se a dificuldades pontuais e específicas, como por exemplo: “*disponibilidade de tempo para os dias do projeto*” (E7), “*queria poder continuar após a graduação*” (E44). Muitas das dificuldades citadas também já haviam sido indicadas por egressos em outras pesquisas, particularmente com relação à falta de tempo e as dificuldades de conciliar a participação no PIBID com as demais atividades acadêmicas, principalmente quando o licenciando encontra-se em estágio (MARQUEZAN; MOROSINI, 2017) e as condições para desenvolvimento das ações nas escolas (MEDEIROS, 2015; BAHIA; SOUZA, 2017).

Obtivemos duas respostas negativas à questão sobre as contribuições do Programa, que foram muito contundentes: “*ensinou-me também que a maioria daqueles que se dizem "educadores" estão mais interessados no ganho de seu próprio dinheiro do que na educação moral de seus alunos*”(E13) e “*quase nenhuma, fui cortado sem motivo, disseram que foi por falta, no entanto a minha única falta foi justificada*” (E45). Essas duas respostas aparentemente estão relacionadas às experiências negativas na interação do subprojeto e não necessariamente com o Programa. Não temos como averiguar os fatos que levaram esses egressos a se expressarem negativamente quanto ao PIBID, uma vez que não foram feitas denúncias sobre o ocorrido e que essas expressões só apareceram no questionário. Contudo, elas expõem situações mal resolvidas e problemas de relacionamentos no interior dos subprojetos. Portanto, embora as alusões à participação no projeto tenham sido majoritariamente positivas, podemos perceber que nem tudo “foram flores”.

Contudo, como recebemos respostas de bolsistas de diferentes subprojetos, seus entendimentos sobre as contribuições ou não do Pibid para sua vida profissional, podem estar relacionadas, entre outros fatores, à maneira como esses subprojetos foram desenvolvidos e às relações interpessoais construídas no grupo. Essas divergências entre subprojetos e entre diferentes tempos em que se desenvolve um mesmo subprojeto já haviam sido notadas nas pesquisas de Clates e Günther (2015) e Ribeiro (2017).

4.2 – Onde estão os egressos do Pibid-Uesb?

4.2.1– Atuação profissional:

Observamos que a maioria dos ex-BIDs (64%) atuou na educação básica após deixarem o Programa (se consideramos apenas os que eram graduados, esse número

sobe para 70%), sendo que pouco mais da metade dos respondentes (53%) alegaram que atuam ou já atuaram em instituições públicas de ensino. Dos 19 egressos que nunca atuaram na educação básica, 6 trabalhavam em outra área, 5 estavam fazendo no mestrado, 3 não haviam concluído a graduação, 2 estavam atuando no ensino superior e os demais alegaram que estavam desempregados ou não informaram sua ocupação. Isso nos indica que o PIBID cumpre com um dos seus principais objetivos que é o de estimular o interesse dos estudantes de licenciaturas pelo ensino.

Segundo a CAPES, em 2012 metade dos egressos do Programa estavam atuando na educação básica (BRASIL, 2013). Outras pesquisas, que estudaram a atuação de ex-BIDs de diferentes licenciaturas, mostraram que muitos egressos encontravam-se trabalhando como docentes na educação básica e que a participação destes no PIBID impactou de forma positiva na sua escolha profissional, bem como na sua formação profissional (ANDRÉ, 2017; ARAÚJO, 2015; BAHIA; SOUZA, 2017; CAVALCANTE; FARIAS, 2016; SILVA; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2017; RIBEIRO, 2017; VERASZTO et al., 2017).

No entanto, quando as pesquisas se ativeram aos ex-BIDs de licenciaturas específicas, os resultados são divergentes. Por exemplo, com relação aos egressos de subprojetos de Pedagogia, Ribeiro e Nogueira (2017) encontraram a maioria atuando na docência, enquanto Queiroz (2017) observou que apenas uma pequena parte ingressou na profissão. Estudos com egressos de subprojeto de Química (SANTOS; MORAES, 2015) e Física (SCHIRMER; CORREIA; SAUERWEIN, 2013) indicam que circunstâncias particulares podem afastar os licenciados desses cursos da docência, conforme discutiremos mais à frente. Silva-Júnior e Prado (2015) notaram maior interesse em atuar na educação básica por egressos de um subprojeto de Biologia que por egressos de um subprojeto de Química. André (2017) alerta para diferenças regionais na inserção na docência de egressos de programas de introdução à docência e para discrepâncias significativas entre diferentes IES. Precisamos reconhecer, no entanto, que o PIBID sozinho não pode ser responsabilizado pela entrada e permanência dos egressos do Programa na profissão, pois muitos outros fatores concorrem para isso, tais como: prestígio social, condições de trabalho nas escolas, valorização da profissão, salário, etc. (ARAÚJO, 2015; BAHIA; SOUZA, 2017; MEDEIROS, 2015).

4.2.2 - Continuidade dos estudos:

Para conhecer a situação dos ex-BIDs com relação à pós-graduação, fizemos a seguinte pergunta: “Depois que você saiu do Pibid, você cursou ou está cursando alguma pós-graduação?” As respostas estão sintetizadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Respostas dos egressos sobre se cursaram ou estão cursando pós-graduação.

Respostas	%
Não, eu não cursei, não estou cursando pós-graduação e nem tenho interesse nesse nível de ensino	4
Não, eu não cursei nem estou cursando pós-graduação, embora eu tenha interesse nesse nível de ensino	43
Sim, cursei / estou cursando pós-graduação relacionada à educação	32
Sim, mas a pós-graduação que cursei / estou cursando é em uma área técnica, sem relação com a educação	21
	100

Podemos notar o grande interesse por esse nível de ensino pelos que passaram pelo Pibid, pois apenas 4% deles afirmaram que não pretendiam fazer pós-graduação. Como a pesquisa foi realizada com egressos do Programa, que não necessariamente concluíram a licenciatura, não causa surpresa que 47% dos respondentes não estejam cursando a pós-graduação, no entanto, outros fatores também foram apresentados pelos respondentes, sendo os principais deles relacionados às questões financeiras, à falta de tempo e às dificuldades em se manter devido à pequena oferta de bolsas na pós-graduação.

Segundo a CAPES, em 2012, 22% dos egressos do PIBID estavam cursando pós-graduação (BRASIL, 2013), sendo que esse interesse já havia sido detectado em outras pesquisas (ARAÚJO, 2015; BAHIA; SOUZA, 2017; BORGES; RIVELINI-SILVA; STANZANI, 2017; CAVALCANTE; FARIAS, 2013; SANTOS; MORAES, 2015, SCHIRMER; CORREIA; SAUERWEIN, 2013; SILVA-JÚNIOR; PRADO, 2015; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017).

5. Considerações Finais

Nossas análises mostram que o Projeto do PIBID-UESB trouxe grandes e diversas contribuições para a formação docente: conhecimento precoce das possibilidades e dos desafios da profissão docente; interação com professores experientes e pesquisadores da educação; atuação positiva na escola, com o desenvolvimento de projetos e de práticas inovadoras; fortalecimento da identidade profissional, baseada na pesquisa e na reflexão; conhecimento de novas perspectivas educacionais; melhora do rendimento acadêmico; estabelecimento de relações mais estreitas entre teoria e prática; crescimento pessoal, etc. No entanto, o projeto necessita de alguns aprimoramentos e de um acompanhamento mais preciso para que os bolsistas possam aproveitar todo seu potencial formativo e para que problemas de relacionamento interno sejam superados.

Ao relacionarmos nossos resultados com os de outras pesquisas com egressos, notamos a convergência no sentido de evidenciar a importância do PIBID no quadro de políticas de formação docente. No entanto, o PIBID não pode ser considerado como uma ação uniforme, pois encontramos resultados divergentes em estudos sobre diferentes projetos. Tais distinções apontam, a nosso ver, para um aspecto bastante positivo da estrutura do Programa, que é justamente a possibilidade de desenvolvimento dessa

diversidade. Por outro lado, nos alertam para o cuidado com que devemos interpretar os resultados de pesquisas que abordam projetos e/ou situações específicas do PIBID, por evidenciarem aspectos que podem não estar presentes em outros estudos. Como exemplo, citamos as diferenças encontradas em diversas pesquisas sobre a inserção no magistério de educação básica de seus egressos.

Isso reforça a importância de que políticas públicas da extensão do PIBID sejam avaliadas de modo sistemático e abrangente, a fim de que se possam tomar decisões que levem ao aprimoramento da totalidade do Programa e não apenas de aspectos específicos que, melhorando a situação para esse ou aquele contexto, traga prejuízos em situações diversas. Nesse sentido, alertamos para a ausência de contra factuais, tanto na nossa quanto em outras pesquisas, que permitam estabelecer com clareza o impacto do PIBID no interesse dos licenciados pela docência.

Infelizmente, as evidências demonstradas pelo imenso conjunto de pesquisas sobre o PIBID nem sempre são tomadas como avaliação de políticas públicas, no sentido de que não são efetivamente utilizadas para o aperfeiçoamento do Programa. Haja vista o lançamento do edital Capes n. 07/2018 sem que tenha sido divulgado o resultado da avaliação que a comissão especialmente constituída para esse fim realizou no ano de 2017. Dessa maneira, o edital em questão não traz elementos que colaborem para a superação dos problemas e dificuldades identificados nos estudos acadêmicos ou para fortalecer seus pontos fortes, mas, ao contrário, causam outras preocupações como: a interferência governamental no currículo das licenciaturas, uniformização das experiências de estágio, etc. Essas são as consequências de o PIBID ter já uma década de existência, porém, ainda se constituir como uma ação de fomento, que sobrevive de edital em edital, sujeito aos humores dos governos de ocasião, sem se constituir de fato como uma política de Estado.

6. Referências

ANDRÉ, M. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. In: 38ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Atas...** De 01 a 05 de outubro de 2017. São Luis-MA.

ARAÚJO, A. C. **Avaliação do programa institucional de bolsa de iniciação à docência da universidade federal do Ceará na perspectiva dos egressos.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2015.

BAHIA, N. P.; SOUZA, R. M. (orgs). **Quem quer ser professor? Um estudo sobre as trajetórias formativas e profissional de egressos do Pibid-Umesp.** São Paulo: Editora Albratroz, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 2011.

BATISTA, M.; DOMINGOS, A. Mais que boas intenções: técnicas quantitativas e qualitativas na avaliação de impacto de políticas públicas. **RBCS**, v. 32, n. 94, junho/2017.

BAUER, A. SOUSA, S. Z. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 23, n. 86, p. 259-284, 2015.

BORGES, L. C. S.; RIVELINI-SILVA, A. C.; STANZANI, E. L. Pesquisas sobre os egressos do PIBID: levantamento bibliográfico no ENEQ e ENPEC. **Actio**, v. 2, n. 1, p. 438-455, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013**.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Portaria n. 39, de 20 de fevereiro de 2017**.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Pibid. Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: Capes, 2013.

CARVALHO, A. D. F. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente. **RBPG**, supl. 2, v. 8, p. 489 - 505, 2012.

CAVALCANTE, M. M. S.; FARIAS, I. M. S. A formação e a identificação com a profissão de egressos de programa de inserção na docência. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 1, p. 97-122, 2016.

CHAPANI, D. T.; SANTOS, B. F. Formação de professores na interface universidade escola: possibilidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. In: PÉREZ, L. F. M.; LOZANO, D. L. P.; BARRAHÁ, I. G. Formación de profesores y cuestiones sociocientíficas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

CHAPANI, D.T.; SANTOS, T. B.; RIBEIRO, V. B. Inovação pedagógica: possibilidades vislumbradas no contexto de um subprojeto de educação em ciências. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 1, n. 1, 2016.

CLATES, D. M.; GÜNTHER, M. C. C. O Pibid e o percurso formativo de professores de educação física. **Motrivência**, v. 27, n. 46, p. 53-68, 2015.

CONDE, I. B. **A prática docente de professores egressos do Pibid de biologia da UECE**: uma discussão à luz dos constructos de Paulo Freire. Universidade Estadual do Ceará, 2017.

DARROZ, L. M.; ROSA, T. W. Permanência da aprendizagem docente proporcionada pela participação no Pibid/ Física: o que dizem os ex-bolsistas de iniciação à docência. **Acta Scientiae**, Canoas, v.19, n. 1, p.138-156, 2017.

DARROZ, L. M.; WANNMACHER, C. M. V. Aprendizagem docente no âmbito do Pibid/Física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. **Ensaio**, v. 17, n. 3, p. 727-748, 2015.

FREITAS, M. F. Q. A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES. **Educar em Revista**, n. 53, p. 149-167, jul./set. 2014.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** (Pibid). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GONÇALVES, G. S. Q. A inserção profissional de professores iniciantes egressos do Pibid. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2-especial, p. 34-49, 2017.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-17.

MARQUEZAN, F. F.; MOROSINI, M. C. Espiral da aprendizagem docente: compreensão de egressos acerca de tornar-se professor. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 1, p. 19-33, 2017.

MARTÍNEZ-PÉREZ, L. F.; PARGA-LOZANO, D. L. (Coords.). **Formación permanente de profesores en la interfaz universidad-escuela: currículo, fundamentos y roles: una experiencia en construcción**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; São Paulo: UNESP, 2014.

MEDEIROS, J. L. **O Pibid e a formação do professor de ciências no Instituto Federal Goiano - Câmpus Rio Verde: avanços, limites e perspectivas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Jataí: IFG, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 2009, p.15-33.

OBARA, C. M; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Focos da aprendizagem docente: um estudo com professores de Química ex-bolsistas do PIBID. **Alexandria**, v. 10, n. 1, p. 75-95, 2017.

ORQUIZA DE CARVALHO, L. M; CARVALHO, W. L. P. **Formação de professores e questões sociocientíficas no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras, 2012.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J.; ROCHA, S. A. O Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Brasileiro de Iniciação à Docência: convergências, tensões e contributos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 33-58, 2017.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. N. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? In: 38ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Atas...** De 01 a 05 de outubro de 2017. São Luis-MA.

QUEIROZ, E. O. C. M. **O Pibid e a formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira.** Tese (Doutorado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: UPM, 2017.

RIBEIRO, M. E. M. **A formação de professores em comunidades de prática por meio da participação no Pibid de química em instituições de ensino superior no estado do Rio Grande do Sul.** Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC, 2017.

RIBEIRO, L. A.; NOGUEIRA, E. G. D. A alfabetização discutida sob o viés do Pibid: práticas das egressas do subprojeto Pedagogia-UEMS, Campo Grande. **Educação em Revista, Marília**, v. 18, n. 1, p. 57-72, 2017.

ROSSI, A. V. O Pibid e a licenciatura em química num contexto institucional de pesquisa química destacada: cenário, dificuldades e perspectivas. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 4, p. 255-263, 2013.

SANTANA, M. S. S. **O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2015.

SANTOS, B. F.; MORAES, J. J. O Pibid e a trajetória profissional de licenciados em Química, **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 223 - 246, abril de 2015.

SCHIRMER, S. B.; CORREIA, D.; SAUERWEIN, I. P. S. Onde estão os egressos do PIBID/UFMS/Subprojeto Física? In: X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Anais...** Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de novembro de 2015.

SILVA, D. F.; GONÇALVES, P. S.; OLIVEIRA, G. T. C. Processo de formação inicial de Professores de Matemática no contexto do PIBID/IFMG: aprendizagens da docência evidenciadas pelos egressos. **Com a Palavra, o Professor**, Vitória da Conquista/BA, v. 1, n. 1, 2017.

SILVA JR., A. J.; PRADO, J. V. A Formação de professores de Química e Biologia e a Educação como escolha (ou não) para os bolsistas do PIBID-UESB campus de Itapetinga-BA In: X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2015.

VERASZTO, E. V. et al. Impactos do PIBID na formação de licenciandos: avaliação de bolsistas egressos dos cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 19-33, jan./jun.2017.

- *Revista de Iniciação à Docência, v. 3, n. 1, 2018* -
Publicação: novembro, 2018 - ISSN 2525-4332

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.