

Cássia do Carmo Andrade Lisboa

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO: um estudo avaliativo**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio,
como requisito para obtenção de título de
Mestre em Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucí Mary Araújo Hildenbrand

Rio de Janeiro
2014

L769o Lisbôa, Cassia do Carmo Andrade

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um estudo avaliativo / Cassia do Carmo Andrade Lisbôa. – 2014.

51 f.; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucí Mary Araújo Hildenbrand
Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) –
Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2014.
Bibliografia: f. 45-47.

1. Avaliação Educacional 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência I. Hildenbrand, Lucí Mary Araújo. II. Título.

CDD 371.26

Ficha catalográfica elaborada por Anna Karla S. da Silva (CRB/7 6298)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

CÁSSIA DO CARMO ANDRADE LISBÔA

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO: um estudo avaliativo**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio,
como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Avaliação.

Aprovado em 1 de dezembro de 2014

BANCA EXAMINADORA



Prof^{fa}. Dr^a. LUCIMARY ARAÚJO HILDENBRAND
Fundação Cesgranrio



Prof^{fa}. Dr^a. LIGIA GOMES ELLIOT
Fundação Cesgranrio



Prof^{fa}. Dr^a. SUEMY YUKIZAKI
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2000).

Dedico este trabalho ao Senhor meu Deus, pois sem Ele nada posso fazer.

“Pois tu, Senhor, abençoa o justo e, como escudo, o cercas da tua benevolência”.

Salmo 5:12

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele nada posso fazer.

À Professora Doutora Lucí Mary Araújo Hildenbrand, pelos momentos de intenso aprendizado, pelas palavras de estímulo e pelo profissionalismo com que conduziu a orientação deste estudo.

Às Professoras Doutoras Ligia Gomes Elliot e Suemy Yukizaki, por me honrarem com suas participações na Banca Examinadora.

Aos funcionários da Fundação Cesgranrio pelo atencioso atendimento durante o curso.

Aos amigos Constantino Cruz, Flávia Lino e Janaína Augusto, pelos momentos agradáveis e pelas trocas de conhecimento durante o curso.

À Mônica Romitelli, Marcos Freitag, Elizabeth Augustinho, Leonardo Oliveira, Hudson Silva e a todos que pertenceram e pertencem à Equipe PROGRAD/IFRJ, pelo apoio, ajuda e incentivo dados nesse período.

Ao meu pai (*in memoriam*), pelo constante incentivo aos meus estudos.

À minha querida mãe, Neide Lisbôa, incomparável, por todo apoio e dedicação, pois sem ela nada disso seria possível.

À toda minha família, em especial ao meu marido Alexandre Leandro, que por ser um pai excelente, me deu o suporte necessário nesse período.

Ao meu filho amado, Gabriel Lisbôa, que é minha grande motivação para seguir em frente.

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi avaliar o alcance dos objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, descritos no Decreto nº 7.219/2010, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, no período 2011-2013. A abordagem avaliativa, centrada em objetivos, favoreceu o propósito da avaliação. O questionário, construído e validado no estudo, constou de 20 itens e foi respondido por 32 bolsistas. Os resultados evidenciaram que, no âmbito da Instituição de Ensino Superior, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência alcançou todos os objetivos visados: incentivar a formação docente para educação básica, integrando este nível de ensino à educação superior; contribuir para valorização do magistério; elevar a qualidade da formação de professores; inserir os licenciandos na escola pública, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e contribuir para articulação entre teoria e prática. Dentre as recomendações, sugeriu-se uma formação específica, promovida pelo Programa, destinada aos supervisores, anterior ao início das atividades, bem como o desenvolvimento de ações voltadas aos licenciandos não bolsistas, visando ampliar a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nos cursos de licenciatura da IES.

Palavras-Chave: Objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Formação de professores. Valorização do magistério.

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the achievement of the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching's objectives, described in Decree N° 7.219/2010, under the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro, in the period of 2011-2013. The evaluation's purpose was favored by the use of an evaluative approach focused on objectives. The questionnaire, developed and validated in the study, consisted of 20 items and was answered by 32 scholars. The results showed that the Scholarship Program of Introduction to Teaching achieved all its goals. The Program encourages teacher training for basic education, integrating this level of teaching to higher education; contributes to the enhancement of teaching; raises the quality of teacher training; places undergraduates in public schools, mobilizing their teachers as co-educators of future teachers and contributes to the articulation between theory and practice. Among the recommendations, specific training sponsored by the Program, prior to commencement of activities was suggested, as well as the development of actions directed to non-scholarship students, aimed at increasing the contribution of the Scholarship Program of Introduction to Teaching in undergraduate programs of Higher Education Institutions.

Keywords: Scholarship Program of Introduction to Teaching's objectives. Teacher training. Teaching enhancement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Quadro de critérios.....	23
Quadro 2	Definições das características técnicas do questionário.....	23
Gráfico 1	Favorecimento da integração entre a formação acadêmica e a educação básica.....	29
Gráfico 2	Contribuição para valorização do profissional do magistério.....	30
Gráfico 3	Oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas.....	31
Gráfico 4	Criação e participação em atividades envolvendo materiais didático-pedagógicos.....	33
Gráfico 5	Concepção e participação em práticas docentes.....	34
Gráfico 6	Prática da teoria aprendida no curso.....	35
Gráfico 7	Articulação entre teoria e prática.....	37
Gráfico 8	Aplicação da teoria em situações concretas.....	37
Gráfico 9	Vivência do trabalho docente.....	38
Gráfico 10	Impacto do PIBID na qualidade do curso de licenciatura.....	39
Gráfico 11	Prática profissional do supervisor.....	41
Gráfico 12	Desempenho do supervisor.....	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Vagas, inscritos e ingressantes por modalidade dos cursos de Licenciatura.....	12
Tabela 2	Inscritos e vagas nos cursos de Licenciatura do IFRJ, por <i>campus</i> ...	15
Tabela 3	Bolsistas e supervisores do PIBID/IFRJ, por subprojeto, escola e <i>campus</i>	20
Tabela 4	Avaliação das condições físicas, materiais e humanas da escola conveniada.....	40
Tabela 5	Número de respostas positivas por itens do questionário.....	42

SUMÁRIO

1	FORMAÇÃO DOCENTE	12
1.1	O IFRJ COMO CONTEXTO PARA O PIBID.....	14
1.2	OBJETIVO E JUSTIFICATIVA.....	16
2	PIBID	17
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
3.1	ABORDAGEM.....	21
3.2	QUESTÕES AVALIATIVAS.....	21
3.3	INSTRUMENTO: CONSTRUÇÃO, VALIDAÇÃO E APLICAÇÃO.....	22
3.3.1	Construção do questionário	22
3.1.2	Validação do questionário	25
3.1.3	Aplicação do questionário	26
3.4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	26
4	RESULTADOS	28
4.1	FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	28
4.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA.....	31
4.3	ENVOLVIMENTO DA ESCOLA.....	40
4.4	RESUMO DOS RESULTADOS.....	42
4.5	CONCLUSÕES.....	42
4.6	RECOMENDAÇÕES.....	44
	REFERÊNCIAS	45
	APÊNDICE A - Questionário de avaliação do alcance dos objetivos do PIBID	49

1 FORMAÇÃO DOCENTE

No Brasil, quando o assunto em pauta é formação docente, outros temas parecem estar associados: desvalorização profissional, baixa procura e evasão nos cursos de licenciatura, escassez de políticas públicas adequadas à formação e à carreira docentes são alguns deles. Hoje, tem-se a sensação de que os problemas da educação discutidos são praticamente os mesmos desde a época da criação dos primeiros cursos de formação de professores no país.

Investimentos realizados na qualidade da aprendizagem, no aumento do número de matrículas, na inclusão de crianças de seis anos no sistema educacional, na expansão do ensino médio, embora sejam importantes para a universalização do acesso à educação básica (MELLO, 2000), carecem ser ladeados pela valorização do magistério e pela qualidade da formação inicial e continuada do professor.

É notório que a demanda por profissionais de educação, aptos a atuarem nesse nível de ensino, aumenta mais e mais. Exemplo disso é que o percentual de matrículas em cursos de licenciatura caiu 8,1%, no período 2005 – 2008, e que o *déficit* de professores na educação básica era de 246 mil (DUARTE; BENEVIDES, 2010). Adicionalmente, o censo realizado pelo INEP, em 2007, apontava que o total de vagas ofertadas nas licenciaturas, nas modalidades presencial e a distância (EaD), era consideravelmente maior do que o número de ingressantes (Tabela 1).

Tabela 1- Vagas, inscritos e ingressantes por modalidade dos cursos de Licenciatura

Licenciaturas	Vagas oferecidas	Inscritos	Ingressantes
EaD	318.058	121.764	49.418
Presencial	379.250	737.020	170.089

Fonte: INEP (2009).

A partir da Tabela 1 é possível perceber o número de vagas ociosas nas licenciaturas no ano de 2007. Nos cursos em EaD foram 268.064 e, na modalidade presencial, esse número também ultrapassa as 200 mil vagas.

Estudiosos da educação brasileira consideram que o desinteresse pelo magistério pode ser percebido como um dos maiores e mais difíceis problemas a ser enfrentado na atualidade pelos governos, pois sua origem remete a uma série de fatores políticos e históricos. A reparação da dificuldade pressupõe efetivo investimento em políticas públicas que integrem “formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho, para enfrentar uma histórica realidade de escassez,

inadequação e desprofissionalização, com seus severos impactos sobre a qualidade do ensino.” (KUENZER, 2011, p. 675). Contudo, aumentar apenas a oferta de vagas não se configura como uma solução, visto que a evasão impacta fortemente os cursos de licenciatura; 70% dos alunos que ingressam nestas formações desistem antes de completá-las (DUARTE; BENEVIDES, 2010). Ou seja, faz-se necessário garantir o ingresso, a permanência e o êxito do futuro professor.

A dificuldade de os alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência fizeram que os cursos de licenciatura [...] convivessem com altíssimas taxas de evasão e, por via de consequência, permanecessem em constantes crises. (PEREIRA, 2011, p. 11).

A complexidade do problema reclama por soluções públicas diferenciadas. No conjunto, certamente deve-se considerar não apenas a criação de mecanismos que incentivem os jovens à carreira do magistério, mas ainda o desempenho acadêmico exitoso.

Nos últimos 10 anos, políticas públicas têm buscado respostas à questão, como por exemplo, a definição de um piso salarial estabelecido pela Lei 1.738/2008 (BRASIL, 2008), a inserção dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, no cenário da formação docente (BRASIL, 2008), a criação de Programas de incentivo à docência, dentre eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Criado em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID materializa uma política pública voltada para qualidade da formação docente e, como tal, visa contribuir para a valorização dos profissionais da educação básica, a partir da criação de condições favoráveis à inserção dos licenciandos na realidade objetiva das escolas.

Ao conceder bolsas a graduandos, a professores da educação básica e superior, o PIBID mobiliza os principais atores engajados na formação inicial de futuros docentes.

Com 284 Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas, e igual número de projetos, no país, o PIBID, em 2014, concede um total de 87.060 bolsas, das quais, 70.192 são destinadas aos graduandos (CAPES, 2013). A amplitude do Programa,

em termos de pessoas beneficiadas e de recursos envolvidos, configura a força da política que se estabelece em favor da formação docente.

1.1 O IFRJ COMO CONTEXTO PARA O PIBID

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química de Nilópolis), seguida da integração do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, até então vinculado à Universidade Federal Fluminense (IFRJ, 2014).

O modelo no qual se baseia a construção dos institutos federais traz o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico. Ao se constituir em polo de conhecimento, ao IFRJ cabe a promoção de atividades relacionadas às ciências e às novas tecnologias, o apoio ao desenvolvimento regional, com forte atenção às tendências do mundo produtivo, o desenvolvimento de pesquisas em novos processos e produtos, e a formação de educadores, beneficiando as comunidades interna e externa (IFRJ, 2014).

O IFRJ está organizado em 12 unidades instaladas, sendo Reitoria e 11 *campi* - Rio de Janeiro, Nilópolis, Duque de Caxias, Mesquita, Paracambi, Volta Redonda, São Gonçalo, Pinheiral, Eng^o Paulo de Frontin, Arraial do Cabo e Realengo. Nele são ofertados cursos técnicos, de graduação, de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além de cursos de formação inicial e continuada. O Instituto oferece 17 cursos de graduação nas modalidades de bacharelado, tecnologia e licenciatura, distribuídos em seis diferentes *campi*.

No IFRJ, o início da oferta de cursos de licenciatura se deu em conformidade com a Lei 11.892/2008 que institui, como um de seus objetivos, a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciência e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008). A Lei prevê, ainda, a oferta de, no mínimo, 20% das vagas para atender a esta necessidade.

Tal orientação é parte da resposta à crise pública pela qual passam os ensinos de ciências exatas e naturais, na educação básica brasileira, com relação à carência de docentes.

No IFRJ, os cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Química têm por objetivo formar professores para a educação básica e para a educação profissional, com amplo domínio teórico e experimental do conteúdo específico das respectivas áreas e da prática pedagógica. De acordo com o projeto pedagógico dos cursos, espera-se, ainda, que os novos profissionais sejam competentes, críticos, reflexivos e capazes de promover o conhecimento científico.

O primeiro curso de licenciatura do IFRJ foi o de Química, *campus* Nilópolis, que teve início em março de 2004, seguido do de Física, em agosto do mesmo ano. Em 2007, também no *campus* Nilópolis, foram iniciadas as atividades do curso de licenciatura em Matemática. Em 2009, os demais cursos de licenciatura tiveram início, culminando em 2011 com o curso de matemática no *campus* Paracambi.

Inicialmente, a forma de ingresso dos estudantes dava-se por meio de vestibular próprio. A partir de 2009, o IFRJ aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Em 2012, o Instituto adotou, ainda, ação afirmativa com reserva de 40% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em instituições da rede pública de ensino. Os quantitativos de candidatos inscritos, nos diferentes cursos de licenciatura e as vagas ofertadas, no período 2009 – 2014 constam da Tabela 2.

Tabela 2- Inscritos e vagas nos cursos de Licenciatura do IFRJ, por *campus*

<i>Campus</i>	Curso	Inscritos	Vagas
Duque de Caxias	Licenciatura em Química	5529	464
Nilópolis	Licenciatura em Física	4495	472
	Licenciatura em Matemática	5446	472
	Licenciatura em Química	5348	472
Paracambi	Licenciatura em Matemática	3849	240
Volta Redonda	Licenciatura em Física	3606	318
	Licenciatura em Matemática	3641	348

Fonte: A autora (2014).

Observa-se na Tabela 2 que, nos últimos seis anos, a procura pelos cursos de Licenciatura do IFRJ foi grande, atingindo uma média de 11,7 candidatos por vaga.

Para dar suporte aos estudantes, o IFRJ desenvolve diversos programas, em parceria com órgãos de fomento, visando garantir formação acadêmica de qualidade. Dentre os programas que oferta, encontra-se, no âmbito da graduação, o PIBID, anteriormente apresentado.

1.2 OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

O presente estudo teve por objetivo avaliar o alcance dos objetivos do PIBID, descritos no Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), no âmbito do IFRJ, no período 2011-2013.

A avaliação da consecução dos objetivos do PIBID, no IFRJ e nas demais instituições públicas, ganha relevo porque o Programa:

- tem expressividade, por estar presente em 284 Instituições de Ensino Superior (IES) e conceder um total de 87.060 bolsas;
- busca contribuir para a construção da identidade docente, incentivando a opção pelo magistério, em nível da educação básica;
- promove a integração entre a formação acadêmica recebida na IES e a prática pedagógica vivenciada na escola;
- precisa ter seu custo - benefício justificado socialmente.

No âmbito do IFRJ, acresce-se que a avaliação do PIBID se justifica porque a Instituição não realiza procedimentos de avaliação sistematizados à medida que a Comissão de Acompanhamento do PIBID, prevista na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013b), ainda não está consolidada.

2 PIBID

A preocupação do Governo Federal com a qualidade da formação docente aliada à carência de professores de ensino fundamental e médio levou a CAPES a criar, em 2007, o PIBID. Estabelecida pelo Decreto nº 7.219/2010, esta iniciativa, voltada ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica, tem como objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

O foco do Programa é inserir os estudantes dos cursos de licenciatura no contexto da escola, o que por si encerra muitas vantagens: promove a troca de conhecimentos entre o graduando, a escola e a IES; permite que se faça a integração entre a teoria aprendida na Instituição e a prática vivenciada na escola básica; propicia ao licenciando a construção de conhecimentos, a partir dos saberes, interesses e dificuldades de aprendizagem dos escolares. Com isto, a mediação da comunicação entre a instituição formadora e a escola é feita pelo próprio licenciando, beneficiando ambas: a IES atualiza seu saber acerca da realidade da sala de aula e a escola, acerca da teoria. Esta interação entre teoria e prática é essencial na formação do professor, pois “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 2000, p. 24).

O PIBID tem como bases legais as Leis nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a), e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), que o estabelece.

Entre outros princípios da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 1996), consta o da valorização do profissional da educação escolar, quando, em seu artigo 62, declara que a formação do professor para a educação básica deve ser realizada, em nível superior, nos cursos de licenciatura de universidades e demais IES. Em 2013, a Lei nº 12.796, ao alterar partes da LDB, incluiu no Art. 62 o seguinte texto:

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

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

Dessa forma, o PIBID passou a ser considerado um programa de política pública, tornando-se uma ação desencadeada pelo Estado nas esferas federal, estadual e municipal. Políticas públicas são

[..] conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades coisas ou outros bens materiais ou imateriais. (SEMA, [2014?], p. 1).

No que tange às características dos projetos e subprojetos, o regulamento do Programa (BRASIL, 2013a) orienta que as IES desenvolvam ações em escolas públicas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo ou acima da média nacional. Ao tomar ciência de realidades escolares contrastantes, as IES passam a contar com elementos favoráveis à elaboração de

estratégias pedagógicas capazes de instrumentalizar o licenciando para o exercício inicial da docência.

O processo seletivo para participação no PIBID acontece em duas instâncias: na primeira, a CAPES seleciona os projetos institucionais, que responderam ao Edital público; na segunda, cada IES, a partir de Edital próprio, procede a escolha dos candidatos às bolsas de iniciação à docência (licenciandos) e dos supervisores (professores das escolas conveniadas interessados em participar do Programa).

A CAPES concede bolsas de estudos no valor de R\$ 400,00 para os licenciandos desenvolverem projetos em escolas públicas conveniadas e também assegura benefícios financeiros aos profissionais da IES e das escolas envolvidos no Programa, que desenvolvem as funções de:

Supervisão – [...] [função concedida a] professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

Coordenação de área – [...] [função concedida a] professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

Coordenação de área de gestão de processos educacionais – [...] [função concedida a] professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

Coordenação institucional – [...] [função concedida a] professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais). (CAPES, 2008).

O Programa conta ainda com recursos de custeio e de capital cujo valor é divulgado em cada edital específico.

Além de ter as características gerais apresentadas, o PIBID, Edital 2011, desenvolvido no IFRJ, objeto dessa avaliação, ganha especificidades em aspectos próprios à Instituição.

Intitulado PIBID-IFRJ: uma proposta de aprendizagem contextualizada, interdisciplinar e significativa, o projeto institucional contou com a participação de três dos quatro *campi* que ofertam cursos de Licenciatura (Tabela 3).

Tabela 3 – Bolsistas e supervisores do PIBID/IFRJ, por subprojeto, escola e *campus*

<i>Campus</i>	Subprojetos	Bolsistas	Escolas	Supervisores
Volta Redonda	Física	10	2	2
	Matemática	10		2
Duque de Caxias	Química	10	2	2
Nilópolis	Física	20	10	3
	Matemática	20		4
	Química	20		3

Fonte: A autora (2014).

Segundo o relatório da coordenação institucional do Programa (IFRJ, 2011), ao final do PIBID 2011, isto é, em 2013, esperava-se que: (a) os licenciandos tivessem desenvolvido competências docentes referentes ao ensino de ciências (Química e Física) e de Matemática, em perspectiva interdisciplinar, contextualizada e significativa; (b) os professores supervisores tivessem construído novos significados para suas práticas, dando continuidade ao trabalho iniciado pelo PIBID; (c) os estudantes das escolas conveniadas, beneficiados pelas aprendizagens, tivessem desmistificado as ciências e a matemática, de modo a poder relacionar ciência, sociedade e tecnologia aos fatos cotidianos.

Além das atividades didáticas diretamente ligadas à formação acadêmica, realizadas nos anos que compreenderam a execução do Programa (2011-2013), houve também a participação em eventos da área da educação, dentre eles: II Feira Nacional de Matemática, em Santa Catarina, onde alguns bolsistas receberam um prêmio pelo melhor experimento; a apresentação de trabalho, na Bahia; II Encontro Nacional do PIBID-UNISC, em Santa Cruz do Sul; I Encontro do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas do IFRJ no *campus* Pinheiral; além de participações em palestras como *A Educação Ambiental no Contexto Escolar; Tem uma Escola no meio do Presídio; O Ensino de Ciências no Contexto da Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos: Trabalho e Educação; Interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento e Epistemologia e experimentação no ensino de ciências* (IFRJ, 2014).

Houve, ainda, a promoção de três encontros PIBID/IFRJ objetivando a troca de experiências entre os participantes dos subprojetos e a exposição dos experimentos, atividades e ações realizadas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a abordagem adotada, as questões avaliativas, a instrumentação construída a partir do Quadro de Critérios específico, as condições de aplicação do instrumento e o modo pelo qual se procedeu a análise e interpretação dos dados.

3.1 ABORDAGEM

A abordagem adotada no estudo é a que se designa abordagem centrada em objetivos. De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), esta abordagem tem por finalidade determinar o grau em que os objetivos de um programa, projeto ou serviço foram alcançados. Uma de suas principais características é identificar discrepâncias entre o desenvolvimento do programa e os objetivos previamente estabelecidos. Por ser dotada de elevado caráter prático, a relação estabelecida entre as atividades desenvolvidas e os objetivos visados favorece o acesso a informações, que permitem ao avaliador propor modificações na execução do programa, a fim de reparar as fragilidades identificadas.

Transpondo esta discussão para o âmbito da presente avaliação, pode-se afirmar que os pressupostos da abordagem centrada em objetivos orientaram a busca do conhecimento acerca do alcance, ou não, dos objetivos do PIBID, no IFRJ, tal como determina o Decreto nº 7.219/2010: “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira.” (BRASIL, 2010).

3.2 QUESTÕES AVALIATIVAS

A partir do objetivo estabelecido, três questões foram formuladas de modo a nortear o estudo avaliativo:

- 1) Até que ponto o PIBID contribuiu para formação e valorização do magistério?
- 2) Até que ponto o PIBID contribuiu para a prática pedagógica dos licenciandos?
- 3) Até que ponto o PIBID contou com o envolvimento da escola?

3.3 INSTRUMENTO: CONSTRUÇÃO, VALIDAÇÃO E APLICAÇÃO

3.3.1 Construção do questionário

Para proceder o levantamento dos dados, requeridos pelo estudo, optou-se pela construção de um questionário.

Questionários podem ser definidos como uma técnica de investigação que inclui um número mais ou menos elevado de questões que, apresentadas às pessoas, objetivam, dentre outros aspectos, o conhecimento de fatos, comportamentos, opiniões, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, expectativas, motivações, preferências e situações vivenciadas. (ELLIOT; HILDENBRAND; BERENGER, 2012, p. 27).

Gray (2012) destaca algumas vantagens dos questionários: são econômicos, preservam o anonimato dos respondentes, admitem o uso de questões padronizadas e o influxo de dados rápidos de muitas pessoas.

Considerando os objetivos da avaliação e o tipo de respondentes a ser consultado (VIEIRA, 2009), passou-se propriamente à construção do instrumento.

No primeiro momento, levou-se em consideração o tipo de questão a ser elaborado. Diante da necessidade de levantar as opiniões dos estudantes, quanto ao alcance dos objetivos do PIBID, optou-se pela construção de questões mistas, que consistem da combinação de perguntas fechadas e abertas que podem ser utilizadas quando se deseja obter uma justificativa, contribuição ou parecer do respondente, além da resposta fechada padrão (LAKATOS; MARCONI, 2007).

Antecedendo a construção do instrumento, construiu-se o Quadro de Critérios. Os objetivos elencados no Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), relacionados no Capítulo 2, permitiram a identificação de três categorias e respectivos indicadores. A categoria formação e valorização do magistério teve como base os objetivos I e II do PIBID; a categoria prática pedagógica na escola, os objetivos III, IV e VI; e a categoria envolvimento da escola, o objetivo V. Assim, o Quadro de Critérios contém as categorias, respectivos indicadores e ainda os itens correspondentes do questionário posteriormente elaborado para o estudo. (Quadro 1).

Quadro 1- Quadro de critérios

Objetivos do PIBID	Categorias	Indicadores	Nº das questões
I e II	Formação e Valorização do Magistério	Incentivo à formação docente em nível superior	1
		Promoção da integração da Educação Superior e Básica	2
		Valorização do Magistério	3
III, IV e VI	Prática Pedagógica na Escola	Oportunidade de criação de experiências metodológicas e tecnológicas	7 e 9
		Oportunidade de participação em experiências metodológicas e tecnológicas	8 e 10
		Oportunidade de concepção de práticas docentes inovadoras, interdisciplinares e voltadas às soluções de problemas no ensino e na aprendizagem	11
		Oportunidade de participação em práticas docentes inovadoras, interdisciplinares e voltadas às soluções de problemas no ensino e na aprendizagem	12
		Articulação teoria e prática	4, 5, 14 e 17
		Aplicação dos conhecimentos à realidade escolar	4, 6, 15 e 16
		Impacto das ações acadêmicas na qualidade dos cursos	13
V	Envolvimento da Escola	Comprometimento da escola com o Programa	18
		Participação do coformador	19 e 20

Fonte: A autora (2014).

A partir desse Quadro de Critérios, foram elaboradas as questões do instrumento levando-se em consideração as características técnicas propostas por Babbie (2003): clareza, relevância, isenção de duplicidade, simplicidade, extensão, ordenação e precisão. Tomadas como critério de avaliação, essas palavras e expressões são definidas no Quadro 2, a partir da consulta ao dicionário Michaelis (2009).

Quadro 2 – Definições das características técnicas do questionário

Critério	Definição
Clareza (2009)	Remete à qualidade do que é claro ou inteligível; ao que é passível de ser entendido, compreendido.
Relevância (2009)	Exprime a qualidade de ser relevante, importante, necessário, indispensável.
Isenção de duplicidade (2009)	Remete àquilo que não é ambíguo, que não gera dúvida, incerteza, indecisão; àquilo que permite uma única interpretação.

(Continuação)

(Conclusão)

Critério	Definição
Simplicidade (2009)	Expressa o estado, a qualidade ou a natureza de ser simples; refere-se àquilo que não possui complexidade nem em forma ou estrutura.
Extensão (2009)	Diz respeito ao que é extenso, longo, largo. Pode relacionar-se, por exemplo, às noções de grandeza e de comprimento.
Ordenação (2009)	Remete à ordem, à arrumação, à boa disposição.
Precisão (2009)	Designa qualidade daquilo que é exato, que comunica ideias de forma rigorosa, acurada.

Fonte: A autora (2014).

Adicionalmente, consideraram-se fatores que podem afetar a qualidade de um instrumento, a saber: improvisação, inadequação ao tipo de respondentes, condições de aplicação do instrumento e falta de padronização (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A improvisação leva à elaboração de um instrumento desprovido dos atributos técnicos e linguísticos necessários. A inadequação ao respondente, sobretudo evidenciada pelo uso de linguagem inapropriada, compromete a qualidade de informações coletadas. As condições de aplicação do instrumento que incluem, por exemplo, tempo previsto para resposta, condições físicas do ambiente, barulho, podem, igualmente, afetar a qualidade da coleta dos dados, do mesmo modo que a falta de padronização no tipo de questão elaborada, na ordem da apresentação e na sua diagramação.

Em seguida, título, introdução e instruções de resposta foram elaborados devido a sua relevância em instrumentos de medida e avaliação. De acordo com Colton e Covert (2007), esses elementos se constituem em um conjunto de partes, que integradas umas as outras, garantem a unidade necessária para que o instrumento cumpra sua função. Afirmam, ainda, que as qualidades e limitações de cada um dos elementos também repercutem na qualidade dos dados levantados.

Por meio do título, os respondentes foram informados, em primeira instância, acerca da temática do estudo. A partir da introdução, os respondentes tomaram ciência do objetivo, da natureza, importância do estudo e do tipo de informação solicitada. Além disto, foram informados do nome da instituição promotora da avaliação, da importância de sua cooperação, da garantia do anonimato e confidencialidade das respostas, do prazo e das possíveis formas de devolução do instrumento. As instruções de resposta orientaram os respondentes em relação à forma de registro das informações a serem fornecidas.

A apresentação visual do questionário foi formatada, de modo a favorecer a qualidade gráfica do instrumento, que, em sua primeira versão, constou de três blocos com 20 questões.

3.1.2 Validação do questionário

Os aspectos de validade e fidedignidade são características que devem ser aferidas a instrumentos de medida e avaliação, pois enquanto garantem a confiabilidade dos dados, sinalizam a qualidade do instrumento.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 219), de modo geral, “a validade [...] se refere ao grau em que um instrumento realmente mensura a variável que pretende mensurar”. No caso da fidedignidade, sua definição está relacionada à “consistência das informações coletadas por meio de procedimentos coerentes.” (JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, 2011, p. 8).

Em relação ao processo de validação, decidiu-se submeter a versão inicial do instrumento a duas validações. A validação de conteúdo “refere-se ao grau em que um instrumento reflete o domínio específico de conteúdo daquilo que se mensura.” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 219). Ou seja, trata-se de avaliar se o instrumento abrange os significados relacionados ao conceito ou constructo em foco.

A validação técnica

[...] se relaciona ao fato de o instrumento e suas questões apresentarem qualidade técnica de construção obedecendo a regras demandadas pela literatura pertinente à área. [...] especialistas em medidas ou avaliação verificam se o instrumento possui as características técnicas preconizadas e indicam as modificações necessárias para serem alcançadas. (ELLIOT; HILDENBRAND; BERENGER, 2012, p. 63).

As duas validações foram realizadas de forma simultânea por três especialistas das áreas de Educação e Avaliação. Para tal foi elaborada uma ficha de avaliação do questionário, frente a características técnicas do instrumento consideradas relevantes por Babbie (2003), Sampieri, Collado e Lucio (2013).

A contribuição dos especialistas resultou em pequenas modificações, como por exemplo, a colocação dos sujeitos nas questões visando dar maior clareza ao instrumento, pois alguns itens, como contavam com o mesmo enunciado, tinham

seus sujeitos suprimidos. Outra alteração ocorreu no bloco 3 do instrumento que passou a denominar Envolvimento da Escola. O questionário, em sua versão final, manteve-se com 20 perguntas distribuídas em três blocos (APÊNDICE A).

3.1.3 Aplicação do questionário

No formato de formulário eletrônico, o questionário foi enviado, por *e-mail*, aos 90 bolsistas do PIBID atendidos pelo Edital 2011, a partir de processo seletivo, e distribuídos pelos seis subprojetos dos três *campi*.

O período reservado ao preenchimento e à devolução do instrumento ficou compreendido entre os dias 28 de agosto e 04 de setembro de 2014.

Dos bolsistas consultados, 32 deles atenderam à solicitação do estudo, o que representou mais do que um terço do total de bolsistas contatados.

3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a coleta, procedeu-se a realização da análise e interpretação dos dados. De acordo com Teixeira (2003, p. 191), a análise de dados é:

[...] o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo.

Os dados coletados no estudo, a partir da aplicação de questionários, encontram-se organizados no Capítulo 4 e estão apresentados por meio de quatro procedimentos: tabelas, gráficos, representações escritas e técnica de análise de conteúdo sintetizadora.

As tabelas e gráficos estatísticos fazem parte de uma linguagem universal, uma forma de apresentação de dados para descrever informações, com o objetivo de produzir [...] uma impressão mais rápida e viva do assunto em estudo. [...] Sendo assim, o recurso da linguagem gráfica torna possível a organização de dados coletados, utilizando números ao descrever fatos, [...] facilitando assim, a comparação entre eles, especialmente para estabelecer conclusões

ao apresentar a síntese do levantamento de dados de forma simples e dinâmica. (PEÇA, 2014, p. 2).

Os tipos de gráficos escolhidos para apresentar os resultados foram os de setores e de colunas. O primeiro torna mais fácil a visualização dos dados e é indicado em apresentações pouco complexas; o segundo consegue ilustrar a comparação entre eles, de forma suficientemente clara.

As representações escritas, por sua vez, foram usadas no sentido convencional: reproduzir, direta ou indiretamente, os comentários dos respondentes e expressar as análises e interpretações da autora. Os pontos de corte estabelecidos neste estudo foram dois: nas situações em que os dados resultaram de itens dicotômicos, 26; no caso dos dados oriundos de itens tricotômicos, 17.

Para a análise dos dados abertos, obtidos por meio dos comentários, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo sintetizadora, que consiste na “redução do material pela condensação das afirmações em formulações mais gerais, no sentido de sintetizar o material a um nível de abstração mais alto”. (FLICK, 2014, p. 194). Com base nessa técnica, o material original foi analisado, para que a síntese alcançada expressasse, de forma densa, o conteúdo comunicado pelos bolsistas. Destaca-se que a referida síntese é restrita aos gráficos cuja informação é derivada de itens com parte aberta.

4 RESULTADOS

Os resultados da presente avaliação estão distribuídos segundo as três categorias previstas no Quadro de Critérios: formação e valorização do magistério, prática pedagógica na escola e envolvimento da escola, respectivamente relacionadas às questões avaliativas, geradas em conformidade com o objetivo do estudo.

4.1 FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A maioria dos bolsistas (30, em 32) entende que o PIBID estimula a formação docente, em nível superior. Seguem alguns comentários que ilustram o posicionamento do grupo:

Geralmente, podemos ingressar no PIBID a partir do 2º período da licenciatura, fazendo assim com que tenhamos um contato, logo no início, com a docência, o que nos auxilia a começar a entender melhor o que é o curso de Licenciatura, pois às vezes chegamos na graduação com algumas ideias equivocadas a respeito do curso.

[O PIBID] Estimula a formação, pois fornece experiência em sala de aula e apoio financeiro.

O Projeto dá oportunidade dos futuros docentes conhecerem seu campo de trabalho e conhecer melhor como é o cotidiano do professor.

[O PIBID] Estimula o docente a estudar mais e também saber se comportar perante uma turma de alunos.

Sim, porque [com o PIBID] você terá contato com a atividade que irá desenvolver após sua graduação.

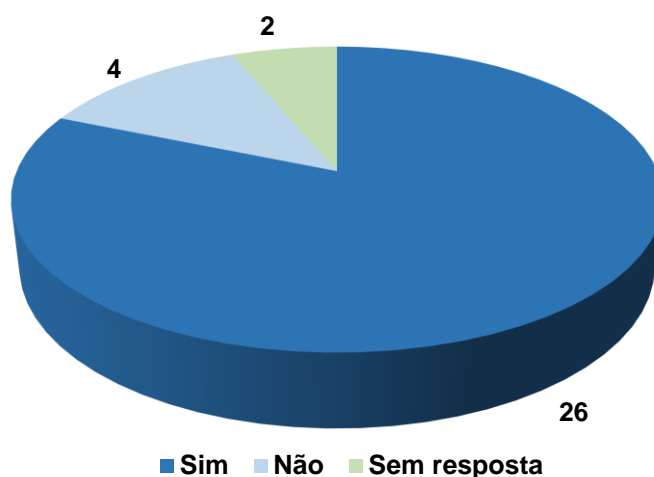
[O PIBID] mostra a realidade para o aluno, se ele vir que não é a praia dele, tem como mudar de área.

A síntese produzida a partir das declarações revelou que, para os graduandos, o contato, no início do curso, com a docência é fundamental, pois, às vezes, chegam ao curso de licenciatura sem a clareza de que estão estudando para ser professor. Para eles, o PIBID constitui-se em oportunidade de decidir quanto à carreira do magistério, uma vez que a experiência em sala de aula, ao garantir vivência no cotidiano do trabalho docente, torna-se essencial para estimular a formação. Com isto, a aproximação com a escola de educação básica foi percebida

como incentivo para consolidar a decisão quanto à escolha da formação para o magistério, em nível superior.

O entendimento dos bolsistas em relação ao fato de o PIBID promover a integração entre a educação superior e a básica e, ainda, valorizar o magistério consta dos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1- Favorecimento da integração entre a formação acadêmica e a educação básica



Fonte: A autora (2014).

Conforme revela o Gráfico 1, dos 32 bolsistas, 26 responderam que o PIBID favoreceu a integração entre a formação acadêmica e a educação básica. A seguir, parte de seus comentários é reproduzida:

A proposta do projeto traz uma relação mais íntima entre ambas [educação básica e superior].

Essa possibilidade que o PIBID dá de você poder estar convivendo com os alunos da escola pública, trocando ideia com o professor, que tá lá todo dia, enfrentando a sala de aula, é fundamental para dar vida à sua formação. Acho que isso deveria acontecer para todo mundo que estuda para ser professor, não só para nosso grupo do PIBID. Essa integração é obrigatória e não uma opção!

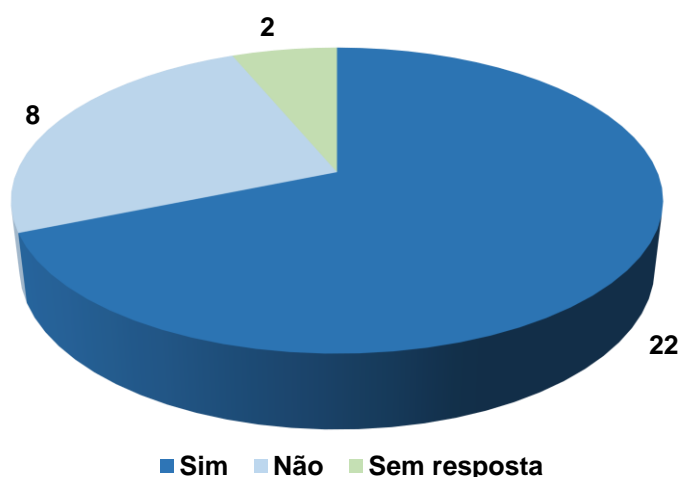
Com certeza a integração aconteceu. Discutíamos o que acontecia na escola pública com nosso coordenador e levávamos para o supervisor o que tínhamos aprendido no IFRJ. Era uma troca muito bacana.

Para quatro outros licenciandos, diferentemente, essa integração não aconteceu. O comentário registrado por um dos respondentes acha-se em destaque:

A integração entre a educação básica e superior não se dá de forma direta, afinal aplicar atividade para alunos, a meu ver, não é o significado real das escolas públicas e suas vivências; é um momento e não uma realidade da escola pública em seu cotidiano.

Em relação ao primeiro grupo, o procedimento analítico demonstrou que a possibilidade de o aluno conviver com a realidade da escola leva ao estabelecimento de uma relação mais próxima entre os dois níveis de ensino. Para os membros do segundo grupo, o tipo de prática pedagógica que lhes foi permitido vivenciar não proporcionou a compreensão da totalidade do cotidiano da escola pública, caracterizando-se como momento isolado da formação. Deste modo, a oportunidade de inserção precoce na escola básica permitiu à maioria aproximar a teoria aprendida na IES à prática da futura profissão.

Gráfico 2 - Contribuição para valorização do profissional do magistério



Fonte: A autora (2014).

A partir do Gráfico 2, percebe-se que 22 bolsistas afirmaram que o Programa contribui para a valorização do magistério enquanto oito bolsistas não reconhecem tal valor. As duas únicas considerações feitas pelos licenciandos são apresentadas em seguida:

Acredito que nos próximos 20 anos [aconteça a valorização do magistério]. É questão de você mudar o perfil dos novos profissionais, é um trabalho contínuo pra um resultado no futuro.

Ao mesmo tempo em que valoriza, desvaloriza. Eu conseguia enxergar, alguns poucos alunos, ávidos pelo conhecimento. Mas, a maioria não se interessava por mais que a prática fosse interessante. Acho que a falta de interesse era pelo fato de ser tão precário o

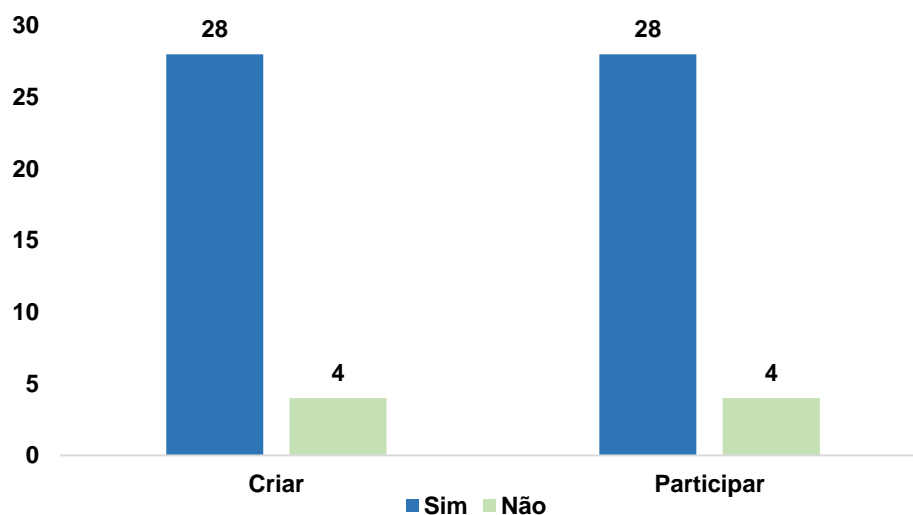
ensino básico e, quando surgia algo como cálculo ou questões a ser respondida, a atividade perdia o interesse.

As apreciações dos comentários dos dois grupos de respondentes, à luz da análise de conteúdo sintetizadora, possibilitou verificar que duas visões se contrapõem face ao aspecto apreciado: na primeira, as práticas diferenciadas de ensino se refletirão favoravelmente na postura do professor, proporcionando a valorização da carreira do magistério. Na segunda, as condições objetivas da escola afrontam essa mesma carreira docente.

4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

A compreensão dos bolsistas a respeito da prática pedagógica na escola pode ser observada a seguir. Os dados obtidos mostram, em linhas gerais; (a) a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas e tecnológicas, de cunho inovador e interdisciplinar; (b) a articulação entre a formação acadêmica e a prática pedagógica escolar; (c) o impacto do PIBID na qualidade do curso.

Gráfico 3 – Oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas



Fonte: A autora (2014).

De acordo com o Gráfico 3, dos 32 bolsistas consultados, 28 afirmaram que o PIBID possibilitou a criação de metodologias de ensino e a participação em atividades relacionadas às metodologias. Transcrevem-se, a seguir, registros ilustrativos:

Claro! Após a aplicação e elaboração de uma nova atividade, uma nova metodologia!

O planejamento da atividade a ser aplicada é realizado com os demais colegas e o professor supervisor, o que nos permite participar e avaliar as melhores metodologias.

Era muito bom ver os professores dando aulas, aplicando diferentes metodologias, até mesmo, porque, eu podia comparar experiências e perceber qual metodologia era melhor para cada turma.

Criei muitas metodologias, como apresentações de slides, experimentos de baixo-custo e desenvolvimento de vários jogos didáticos.

Para o grupo discordante, as experiências metodológicas não foram possíveis de ser vivenciadas. Os comentários registrados por três destes respondentes são expressos a seguir:

Os professores supervisores não davam muita liberdade (para criar e participar de experiências metodológicas).

Não permitiu [oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas], porque não tínhamos como acompanhar o trabalho frenético do professor e nem uma única turma para então desenvolver metodologias de ensino.

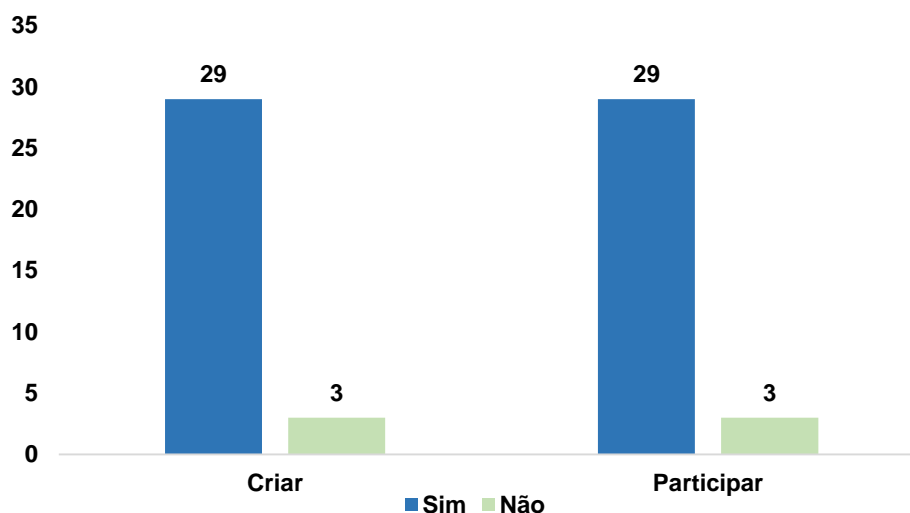
Aquelas salas lotadas... era muita confusão para que eu pudesse atentar para a metodologia que estava sendo usada.

A síntese das opiniões dos bolsistas possibilitou registrar a criação de metodologias, por parte da maioria dos licenciandos. A oportunidade de propor atividades e metodologias foi percebida de forma bastante produtiva. Na vivência, os licenciandos participaram das aulas, observaram os professores supervisores aplicando estratégias de ensino diferenciadas, discutiram com os colegas e coordenadores acerca das dinâmicas mais apropriadas e tiveram condições de avaliá-las.

A opinião do grupo discordante, que julgou insatisfatórias as oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas, pode ser assim resumida: os professores supervisores não deram aos licenciandos muitas oportunidades para a criação pedagógica. Além disto, a dinâmica das atividades foi bastante prejudicada devido ao fato de as salas de aula estarem sempre cheias e a prática docente constituir-se em um trabalho acelerado.

Pode-se afirmar que os bolsistas divergiram quanto ao valor do PIBID para oportunizar experiências favoráveis à criação e à participação em metodologias. A maioria dos graduandos acredita que a experiência vivenciada na escola lhe garantiu maiores chances de construir, futuramente, uma prática pedagógica diferenciada. Os demais não atribuíram mérito às oportunidades vividas.

Gráfico 4 - Criação e participação em atividades envolvendo materiais didático-pedagógicos



Fonte: A autora (2014).

De acordo com 29 bolsistas, o PIBID favoreceu a criação e a participação em atividades com materiais didático-pedagógicos, conforme consta do Gráfico 4. Apesar de três bolsistas afirmarem que o Programa não possibilitou o contato com esse tipo de material, não foram identificados comentários que ilustrassem essa negativa. As falas reproduzidas a seguir correspondem, portanto, a dos licenciandos do primeiro grupo:

Todo o material era feito pelos alunos.

Sempre tínhamos chance de fazer materiais pedagógicos. Era interessante quando fazíamos a partir de sucata e de outros materiais que seriam descartados.

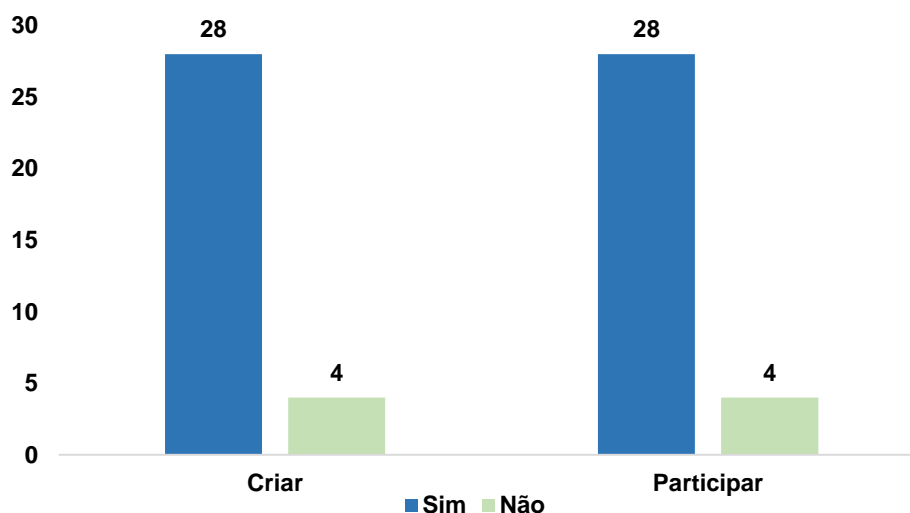
A escola que eu participei era muito bem equipada. Tinha acesso a vários materiais didáticos super modernos, além, é claro, dos softwares super atuais.

Através dos encontros PIBID, pude compartilhar materiais com outros grupos, além de poder conhecer o material de outros grupos.

Além de termos como base o currículo mínimo, temos acesso aos materiais utilizados, assim como a colaboração da maior parte dos professores que atuam nas turmas.

A análise de conteúdo sintetizadora permite afirmar que os licenciandos tiveram oportunidade de construir materiais pedagógicos, a exemplo dos jogos didáticos e experimentos contextualizados. Por ocasião dos Encontros Anuais do PIBID, tomaram conhecimento e/ou compartilharam materiais pedagógicos com bolsistas de outros subprojetos, ampliando seus conhecimentos.

Gráfico 5 - Concepção e participação em práticas docentes



Fonte: A autora (2014).

A maioria (28, em 32) dos bolsistas afirmou que teve possibilidade de criar e de participar de práticas docentes inovadoras e interdisciplinares.

No tempo que fiquei no PIBID, aprendi a elaborar vários experimentos não apenas para o uso da Física, mas, que possibilitassem a interdisciplinaridade. Agora, como bolsista de iniciação científica, tenho facilidade em promover essa integração entre os saberes.

Há sempre uma preocupação para que a atividade que vai ser realizada seja contextualizada e interdisciplinar com a vida do aluno para que, assim, ele compreenda a finalidade de estudar química. No caso do PIBID, em que eu participava, pude entender a importância de tal ciência.

[Particpei de] práticas investigativas com experimentos e estudos de caso, utilizando temas geradores.

Não importa qual curso irá aplicar um projeto, o grupo se reúne para elaborar uma atividade a qual todos possam estar envolvidos.

O que mais eu ouvi durante o PIBID era como criar esses métodos, materiais didático-pedagógicos e interdisciplinaridade. Ouvia muito mesmo! E sim, era inovador porque, no âmbito de sala de aula do

aluno de escola pública, eles não tinham nada do que o programa oferecia.

Apenas quatro deles afirmaram não ter tido essa oportunidade durante o período em que participaram do PIBID. Seguem alguns comentários deste grupo:

[Práticas docentes:] Inovadoras? Nem tanto!

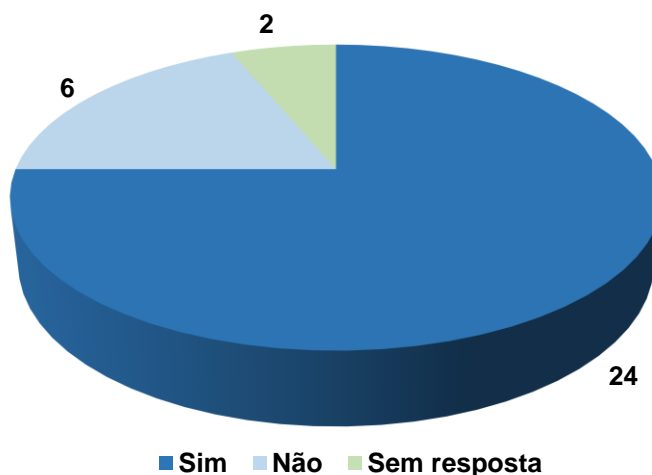
As aulas eram expositivas mesmo e com o uso frequente do quadro e giz.

A síntese construída com base nos apontamentos dos bolsistas permite afirmar que o PIBID considerou a importância das práticas docentes serem contextualizadas e interdisciplinares. Com isto, foi facilitado ao aluno da escola compreender a importância do ensino de ciências para a sua vida, conferindo sentido ao estudo da Física, da Química e da Matemática, na educação básica.

Por outro lado, as falas de alguns licenciandos também evidenciaram que os professores supervisores mostraram-se resistentes às práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, restringindo as oportunidades dos bolsistas às práticas tradicionais de ensino.

As práticas docentes inovadoras, interdisciplinares e voltadas à solução de problemas de ensino e aprendizagem são essenciais ao PIBID e, no caso, nota-se que os bolsistas não só tiveram contato com estas práticas como também foram protagonistas delas.

Gráfico 6- Prática da teoria aprendida no curso



Fonte: A autora (2014).

De acordo com o Gráfico 6, para 24 respondentes foi possível aplicar a teoria aprendida no curso de licenciatura na sala de aula da educação básica; seis deles, por sua vez, entenderam que o Programa não possibilitou essa oportunidade.

Somente através do PIBID pude compreender melhor o que era trabalhado em sala de aula, que até então era algo muito abstrato e fora da realidade para mim.

No curso de licenciatura estudamos de forma muito mais aprofundada os conceitos trabalhados no ensino médio, sendo assim fica mais fácil a prática no projeto PIBID.

Os comentários da maioria dos bolsistas (24, em 32) revelaram que somente, a partir do PIBID, foi possível compreender parte do conteúdo de suas formações, que, algumas vezes, se mostrava altamente teórico e sem aplicação concreta. Para outros, porém, não foi possível estabelecer uma ponte entre a teoria estudada e a prática de ensino na escola, como afirmou um dos bolsistas:

Em parte. Não se podia aprofundar o conteúdo [na escola básica] devido à falta de conhecimento das turmas e à super lotação das mesmas.

As salas de aula cheias e o pouco conhecimento dos alunos impediram esta parte do grupo aprender e/ou ampliar seus conhecimentos, a partir das atividades práticas.

Aplicar a teoria estudada no curso de licenciatura foi decisivo para o entendimento dos conteúdos trabalhados na IES, contudo, é preciso mencionar que tal ganho não se efetivou junto a todos os bolsistas.

Em relação ao conhecimento da realidade da escola pública, dos 32 bolsistas consultados, 28 afirmaram terem tido esta oportunidade a partir do PIBID. São exemplos de respostas favoráveis:

Eu possuía uma ideia totalmente equivocada sobre o que era a educação pública e sobre as pessoas que lá atuavam. A partir da minha entrada no PIBID, pude ter outro olhar acerca de tudo.

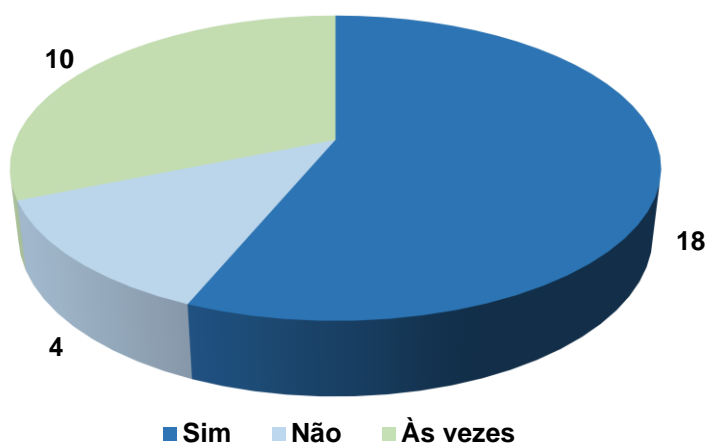
Apesar de ser fruto de escolas públicas, [o PIBID] aproximou-me da realidade nos dias de hoje.

Achava que nunca conseguiria dar aula em escola pública, pois se tratava de um lugar onde todos tinham muitas dificuldades, não só de aprendizagem, como financeiras também. Minha meta era trabalhar

em escola particular. Depois que pude conhecer a escola, através do Programa, minha visão mudou. Essa aproximação com a realidade me fez querer estar lá quando me formar, para contribuir.

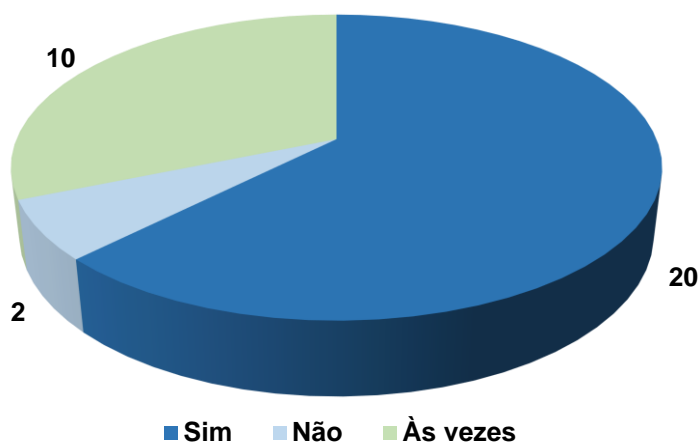
A síntese elaborada, a partir da técnica de análise de conteúdo sintetizadora, é a que se segue: a representação que a maioria dos licenciandos tinha da escola era equivocada. Vivenciar o PIBID possibilitou ao grupo construir conceitos sobre a educação pública e sobre a prática escolar realizada. A aproximação com a escola pública, de educação básica, proporcionada pelo Programa, favoreceu a construção de conhecimentos e de um olhar crítico e claro acerca da realidade escolar.

Gráfico 7- Articulação entre teoria e prática



Fonte: A autora (2014).

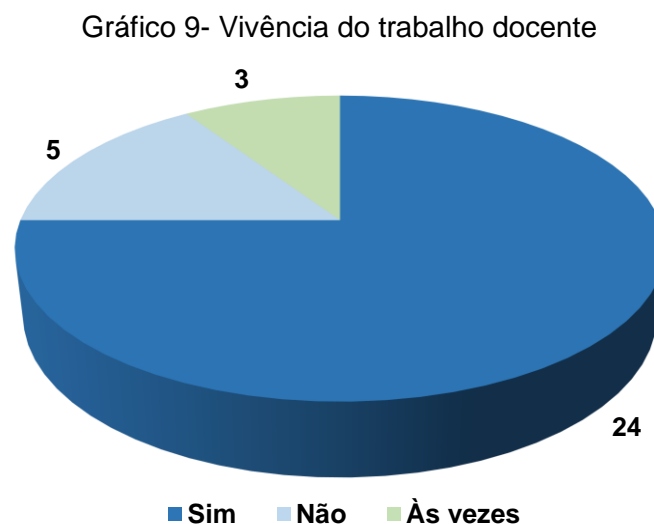
Gráfico 8- Aplicação da teoria em situações concretas



Fonte: A autora (2014).

Os Gráficos 7 e 8 revelam que a maioria dos bolsistas entendeu haver articulação (18, em 32) e aplicação da teoria à prática (20, em 32), por meio do

Programa. De acordo com 10 bolsistas, isto nem sempre ocorreu. O número de discordantes em relação aos aspectos considerados foi, respectivamente, quatro e dois.



Fonte: A autora (2014).

Conforme pode-se observar no Gráfico 9, para 24 bolsistas foi possível vivenciar ativamente o trabalho docente; cinco deles, afirmaram que essa vivência não foi proporcionada pelo Programa. Declarações de bolsistas do primeiro grupo são reproduzidas a seguir.

No estágio supervisionado, o contato com a docência é muito menor, já que ministramos pouquíssimas aulas. Já no PIBID, o contato é muito mais direto e participativo.

Considero que tive sim uma vivência com o trabalho docente, pois não só via o professor trabalhando por horas na sala de aula, como eu também participava, dando partes das aulas, fazendo experimentos com a turma e etc.

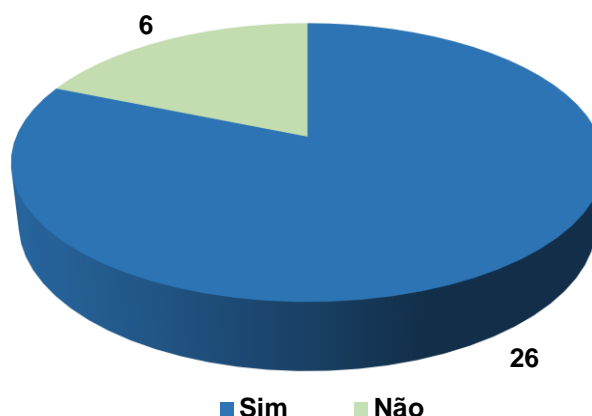
Com base na análise de conteúdo sintetizadora, apresentam-se os posicionamentos dos respondentes. Para a maioria, o contato direto e participativo com a prática docente é uma experiência mais positiva do que a propiciada pelo estágio, onde, em geral, o estudante fica na passividade. A minoria afirmou que não teve muito contato com o cotidiano da sala de aula, pois tinha outras atribuições que impediam o acompanhamento do trabalho do supervisor. Como ilustração desta situação, apresenta-se o depoimento de um dos bolsistas:

Nós ficávamos mais na parte de trazer experimentos, elaboração de feiras, não ficávamos diretamente em sala de aula, acompanhando o supervisor. Então, não tínhamos muito contato com o cotidiano da sala de aula.

Para 27 dos bolsistas consultados, o PIBID possibilitou uma reflexão sobre a realidade das salas de aula brasileiras; para cinco deles, contudo, esse momento nem sempre ocorreu.

Segundo 28 respondentes, por meio do PIBID, foi possível compreender melhor a realidade das crianças e adolescentes da escola pública. Para quatro deles, essa oportunidade apenas se efetivou em alguns momentos.

Gráfico 10- Impacto do PIBID na qualidade do curso de licenciatura



Fonte: A autora (2014).

A maioria dos bolsistas (26, em 32) afirmou que as ações desenvolvidas pelo PIBID refletiram-se, de algum modo, na qualidade de seu curso de licenciatura, diferentemente de outros seis. Seguem as transcrições de alguns comentários favoráveis ao PIBID:

O que desenvolvemos no PIBID acarreta experiência para nossa vida de docente.

Participar do PIBID foi essencial para minha formação, se ficasse só na sala de aula, não teria aprendido nem 50% do que aprendi na prática.

Nossa! Poder colocar o conteúdo [aprendido na IES] em prática na escola pública e ter contato com os alunos, foi um diferencial na minha formação!

Não posso imaginar ser professor, sem ter passado pelo PIBID. Impactou muito minha formação e minha vida.

Na sequência, apresenta-se a síntese produzida a partir das declarações.

O PIBID contribuiu qualitativamente para a formação dos licenciandos. A participação no Programa possibilitou construir uma visão clara do que é ser professor. A experiência pedagógica diferenciada agregou valor à formação em licenciatura.

No caso, apesar de a maioria dos licenciandos afirmar que percebeu o impacto do PIBID em seu Curso, inferiu-se, por meio dos comentários, que alguns bolsistas não compreenderam, de forma precisa, o teor da questão proposta pelo instrumento, pois enfatizaram o impacto do Programa em sua formação acadêmica. Com isto, não foi possível à avaliação sinalizar possíveis impactos do PIBID sobre os cursos de licenciatura da IES.

4.3 ENVOLVIMENTO DA ESCOLA

A percepção dos respondentes sobre o envolvimento da escola de educação básica, na qual participaram do PIBID, é apresentada por meio da Tabela 4 e dos Gráficos 11 e 12, que tratam do comprometimento da escola com o Programa e da participação do supervisor.

Tabela 4 – Avaliação das condições físicas, materiais e humanas da escola conveniada

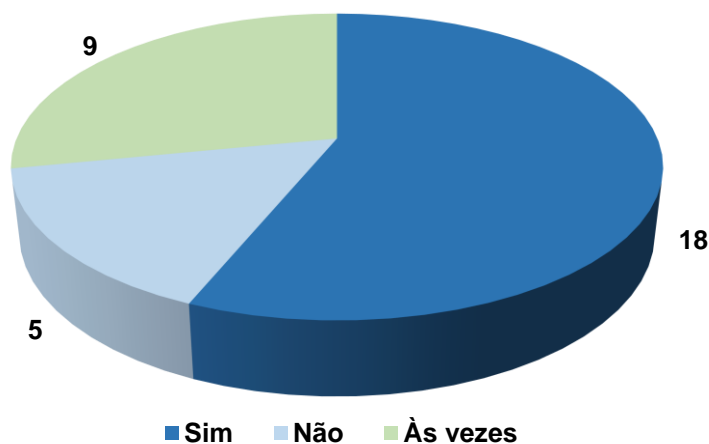
Indicadores	Padrão de julgamento	
	De excelente a bom (boa)	De regular a ruim
Infraestrutura	22	10
Receptividade dos professores	19	13
Receptividade da direção	23	9
Acesso aos materiais necessários às atividades	18	14

Fonte: A autora (2014).

A leitura da Tabela 4 mostra que a maioria dos bolsistas (23, em 32) julgou a receptividade da direção da escola de excelente à boa. Os outros resultados obtidos, neste padrão de julgamento, em relação aos demais indicadores, são os que se referem à infraestrutura (22, em 32), à receptividade dos professores (19, em 32) e ao acesso a materiais (18, em 32).

Com base nesses resultados, percebeu-se que a escola, onde o Programa foi desenvolvido, foi bem avaliada pelos bolsistas.

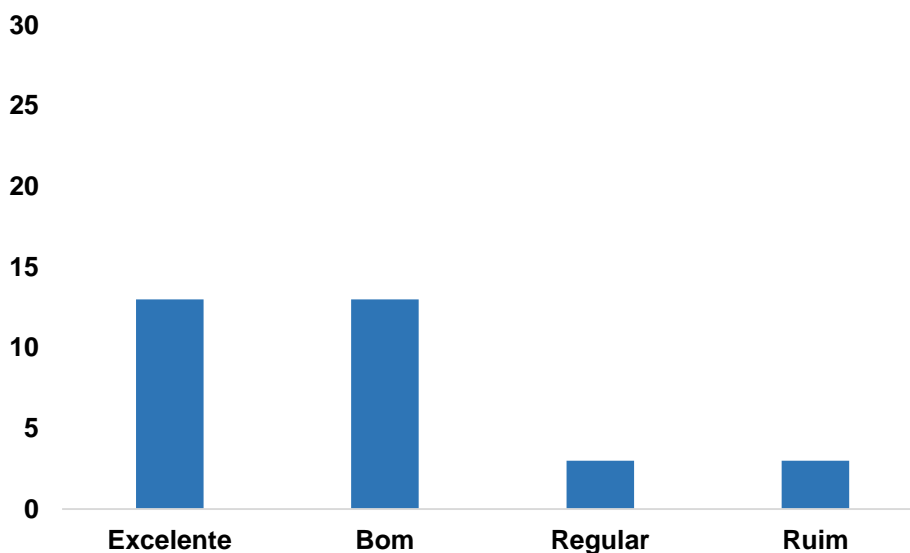
Gráfico 11- Prática profissional do supervisor



Fonte: A autora (2014).

De acordo com o Gráfico 11, para 18 bolsistas seus saberes foram valorizados pelo supervisor, o que lhes permitiu interação, participação e proposição de ideias. Para os nove outros, essa valorização aconteceu somente em alguns momentos; para os cinco restantes, não aconteceu.

Gráfico 12- Desempenho do supervisor



Fonte: A autora (2014).

O Gráfico 12 mostra a avaliação dos bolsistas quanto ao trabalho do supervisor: 13 consideraram-no excelente, outros 13, bom; os demais se dividiram entre os julgamentos regular e ruim. Tais resultados corroboram os do Gráfico 11, apontando uma avaliação positiva da contribuição do professor que desempenhou o papel de supervisor no Programa.

4.4 RESUMO DOS RESULTADOS

A Tabela 5 relaciona os itens dicotômicos e tricotômicos do questionário, seguidos das frequências de respostas positivas que alcançaram.

Tabela 5- Número de respostas positivas por itens do questionário

Itens dicotômicos	Frequência de respostas	Itens tricotômicos	Frequência de respostas
1	30	14	18
2	26	15	27
3	22	16	28
4	24	17	20
5	28	-	-
6	24	-	-
7	28	-	-
8	28	-	-
9	29	-	-
10	29	-	-
11	28	-	-
12	28	-	-
13	26	-	-

Fonte: A autora (2014).

A leitura da Tabela 5 evidencia que, entre os itens dicotômicos, três deles (itens 3, 4 e 6) não atingiram o ponto de corte estabelecido no estudo, 26. Este fato mostra pontos de fragilidade do Programa. Nenhum item tricotômico ficou abaixo do ponto de corte arbitrado para este tipo de item, 17.

4.5 CONCLUSÕES

As discussões sobre a formação inicial de professores de Química, Física e Matemática, bem como a crescente desvalorização do profissional da educação, apresentam grande importância na busca por novas orientações para o processo formativo dos licenciandos, uma vez que urge repensar esse processo que, atualmente, é insuficiente para garantir aos futuros professores uma formação sólida e adequada à realidade escolar brasileira. Nesse sentido, como forma de colaborar com essa discussão, buscou-se, por meio das questões avaliativas deste estudo, conhecer a contribuição do PIBID para formação docente, a partir do grau de alcance de seus objetivos.

Os gráficos e tabelas apresentados subsidiaram a construção das respostas às três questões avaliativas do estudo.

No que se refere à primeira questão sobre as contribuições do PIBID contribuiu para formação e valorização do magistério, conclui-se que o PIBID contribuiu para formação docente, em nível superior, e, em parte, para a valorização do magistério. Com base nesse resultado, pode-se afirmar que, no âmbito do IFRJ, o PIBID alcançou o primeiro objetivo do Programa: “I- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (BRASIL, 2010) e que não alcançou o segundo objetivo: “II-contribuir para a valorização do magistério” (BRASIL, 2010), à medida que o item 3, referente a ele, não atingiu o ponto de corte arbitrado para esta avaliação.

Em resposta à segunda questão que tratava da contribuição do PIBID para a prática pedagógica dos licenciandos, afirma-se que essa contribuição também foi avaliada de forma positiva, pois 11 dos 13 itens relacionados à questão foram respondidos favoravelmente. Desse modo, pode-se afirmar que o PIBID/IFRJ alcançou os terceiro e quarto objetivos:

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2010).

Em relação ao sexto objetivo “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010), a avaliação evidenciou que seu atingimento foi parcial porque nem todos os itens, referentes a ele, atingiram o ponto de corte.

Sobre a última questão avaliativa, que trata do envolvimento da escola com o PIBID, a maioria dos bolsistas avaliou favoravelmente os dois aspectos relacionados: comprometimento da escola com o Programa e participação do supervisor. Desta forma, na IES, o PIBID atingiu o quinto objetivo descrito no Decreto nº 7.219/2010: “V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-

as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.” (BRASIL, 2010).

Com isto, esta avaliação permitiu constatar que, no âmbito do IFRJ, os objetivos do PIBID, Edital 2011-2013, de números I, III e IV, foram alcançados, beneficiando os participantes do Programa, no período. De outro lado, constatou-se também que o objetivo VI foi alcançado parcialmente e o de número II não obteve êxito.

Além disto, ficou claro que a aproximação precoce com o cotidiano das escolas públicas colaborou para a confirmação da opção pela carreira docente e para a desmitificação da realidade do cotidiano escolar.

Porém, mesmo obtendo, de modo geral, uma avaliação positiva do Programa, não se pode desconsiderar os apontamentos negativos, mesmo se tratando do entendimento da minoria, pois processos avaliativos devem se beneficiar de todas as contribuições. Por isso, a seguir é apresentado o conjunto das recomendações, visando contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento do Programa na Instituição.

4.6 RECOMENDAÇÕES

A partir dos resultados apresentados, a autora recomenda:

- Criação de momentos, intermediados pelo coordenador de área, destinados à discussão de conteúdos trabalhados na sala de aula da IES e a prática vivenciada na escola conveniada para que os conceitos e práticas em pauta possam ser problematizados.

- Desenvolvimento de ações extensionistas do Programa, na IES, além dos Encontros Anuais PIBID, dirigidas aos licenciandos não bolsistas, visando que as contribuições efetivas do Programa possam estender-se amplamente para os cursos de licenciatura.

- Seleção criteriosa dos professores que irão atuar como supervisores, e a promoção de uma formação específica realizada pelo Programa, anterior ao início das atividades, para que entendendo seu papel, possam conduzir o trabalho da melhor forma, já que são agentes essenciais do Programa.

REFERÊNCIAS

- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa survey*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.
- _____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010.
- _____. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 abr. 2013a.
- _____. Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013. Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 140, 23 jul. 2013b. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatórios e Dados*. 05 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *PIBID*. 03 set. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- CLAREZA. In: WEISZFLOG, Walter. *Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- COLTON, David; COVERT, Robert. W. *Designing and constructing instruments for social research and evaluation*. São Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2007.
- DUARTE, Alessandra; BENEVIDES, Carolina. Em crise, magistério atrai cada vez menos. *O Globo*. 2010. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=74816>>. Acesso em: 18 jan. 2010.
- ELLIOT, Ligia Gomes; HILDENBRAND, Lucí, BERENGER; MOREIRA, Mercêdes. Questionário. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). *Instrumento de Avaliação e Pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

EXTENSÃO. In: WEISZFLOG, Walter. *Michaelis*: Moderno dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FLICK, Uwe. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, 2005.

GRAY, David E. *Pesquisa no mundo real*. Porto Alegre: Penso, 2012.

IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. *Histórico*. 2011. Disponível em: <<http://www.ifrj.edu.br/instituicao/historico>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. *PIBID IFRJ*: relatório parcial. Rio de Janeiro: IFRJ, 2011. (Coordenação Institucional Karla Pinto).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico*: Censo da Educação Superior 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

ISENÇÃO DE DUPLICIDADE. In: WEISZFLOG, Walter. *Michaelis*: Moderno dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *The Program Evaluation Standards*. 3. ed. Canadá: JCI, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: Velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n.116, jul./set. 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para Educação Básica*: uma revisão radical. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ORDENAÇÃO. In: WEISZFLOG, Walter. *Michaelis*: Moderno dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. Ovo ou galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para educação brasileira. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 230, jan./abr. 2011.

PEÇA, Célia Maria Karpinsk. *Análise e interpretação de tabelas e gráficos estatísticos utilizando dados interdisciplinares*. Paraná, 2014. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1663-8.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.

PRECISÃO. In: WEISZFLOG, Walter. *Michaelis: Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

RELEVÂNCIA. In: WEISZFLOG, Walter. *Michaelis: Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. *Metodologia da pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Penso, 2013.

SEMA (Paraná). Secretaria Estadual do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. *O que são políticas públicas?* [2014?]. Disponível em: <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O_que_sao_Politicaspblicas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

SIMPLICIDADE. In: WEISZFLOG, Walter. *Michaelis: Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na pesquisa científica-importância e desafios. *Desenvolvimento em questão*, Rio Grande do Sul, ano 1, n. 2, jul./dez. 2003.

VIEIRA, Sonia. *Como elaborar questionário*. São Paulo: Allas, 2009.

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

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário de avaliação do alcance dos objetivos do PIBID

Caro ex-bolsista PIBID,

Este questionário é parte da dissertação que desenvolvo no Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio.

Por meio dos dados obtidos pretende-se avaliar se os objetivos do PIBID/2011 foram alcançados no IFRJ. Neste sentido, sua resposta é de extrema importância, pois irá fornecer informações essenciais acerca do desenvolvimento do Programa e, ainda, poderá contribuir para o planejamento de futuras ações. Ao responder o questionário, não é necessário identificar-se; as informações serão tratadas confidencialmente. O prazo máximo para resposta é de dois dias úteis.

Contando com seu apoio, desde já, agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Cássia do Carmo Andrade Lisboa
cassia.lisboa@ifrj.edu.br
984011196

Instruções:

O questionário contém 20 perguntas divididas em três blocos: Formação e Valorização do Magistério; Prática Pedagógica na Escola e Participação da Escola.

Leia, atentamente, cada questão e assinale a opção de resposta que melhor expressa **sua opinião**.

No espaço reservado a comentários, esclareça a sua opção de resposta.

Bloco 1- Formação e Valorização do Magistério	
1.	O PIBID estimula a formação docente? () Sim () Não Comente sua resposta.
2.	O PIBID favorece a integração entre a formação acadêmica e a educação básica? () Sim () Não Comente sua resposta.
3.	O PIBID contribui para a valorização do profissional do magistério? () Sim () Não Comente sua resposta.
4.	Participar do PIBID permitiu-lhe colocar em prática as teorias aprendidas no seu curso de licenciatura? () Sim () Não Comente sua resposta.

5. Participar do PIBID permitiu-lhe conhecer a realidade da escola pública?
() Sim () Não
Comente sua resposta.

6. Participar do PIBID permitiu-lhe vivenciar ativamente o trabalho docente?
() Sim () Não
Comente sua resposta.

Bloco 2- Prática Pedagógica na Escola

Com relação às contribuições para a melhoria do ensino na escola pública:

7. O PIBID permitiu-lhe **criar** metodologias de ensino?
() Sim () Não
Comente sua resposta.

8. O PIBID permitiu-lhe **participar** de atividades relacionadas a metodologias de ensino?
() Sim () Não
Comente sua resposta.

9. O PIBID permitiu-lhe **criar** materiais didático-pedagógicos?
() Sim () Não
Comente sua resposta.

10. O PIBID permitiu-lhe **participar** de atividades envolvendo materiais didático-pedagógicos?
() Sim () Não
Comente sua resposta.

11. O PIBID lhe permitiu **criar** práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares?
() Sim () Não
Comente sua resposta.

12. O PIBID permitiu-lhe **participar** de práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares?
() Sim () Não
Comente sua resposta.

13. De algum modo, as ações desenvolvidas a partir do PIBID refletiram-se em seu curso de licenciatura?
() Sim () Não
Comente sua resposta.

14. Participar do PIBID lhe permitiu perceber a articulação entre a teoria aprendida no curso de licenciatura e a prática vivenciada na escola?
() Sim () Não () Às vezes

15. Participar do PIBID permitiu-lhe refletir sobre a realidade da sala de aula?
() Sim () Não () Às vezes

16. Participar do PIBID permitiu-lhe compreender a realidade educacional e cultural das crianças e adolescentes da escola pública?

Sim Não Às vezes

17. Participar do PIBID permitiu-lhe aplicar os conhecimentos adquiridos no curso em situações concretas na escola?

Sim Não Às vezes

Bloco 3- Envolvimento da Escola

18. Em relação à escola onde você participou do PIBID, avalie a (o):

	Excelente	Bom (boa)	Regular	Ruim
Infraestrutura				
Receptividade dos professores				
Receptividade da direção				
Acesso aos materiais necessários às atividades				

19. A prática profissional do supervisor valorizou os saberes dos bolsistas, proporcionando-lhes interação, participação e proposição de ideias?

Sim Não Às vezes

20. O trabalho do professor supervisor pode ser considerado:

Excelente Bom Regular Ruim