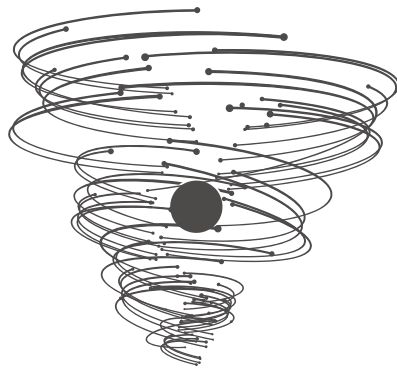




CADERNOS ACADÊMICOS ASCAPES 2

Um estudo avaliativo do Pibid



ASCAPES

SETEMBRO DE 2020

CADERNOS ACADÊMICOS ASCAPES Nº 2: Um estudo avaliativo do Pibid

O ano de 2020 marca os 120 anos de um dos maiores pensadores da educação brasileira, um dos responsáveis pela criação da escola pública no Brasil: Anísio Teixeira. Como servidores públicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), hoje uma Fundação do Ministério da Educação, nos parece importante lembrar que nossa instituição também foi uma criação de Anísio.

Como sintetiza o escritor César Benjamin no livro “Ensaio Brasileiro”, o tema central da obra do educador baiano é “o problema da transição da educação de poucos, tal como havia no Brasil, para a educação de todos, o ideal a ser atingido”. Certamente essa é uma questão que persiste em nosso tempo.

Anísio parecia compreender, já naquela época, ser necessário uma visão sistêmica da Educação, que pense a formação nos mais diferentes níveis, pois estão intrinsecamente conectados e se alimentam. Então, além de lançar as bases da escola pública e fundar a “Escola Parque”, por exemplo, foi também responsável pela criação da Universidade do Distrito Federal (1935) e um dos mentores da Universidade de Brasília (UnB).

Tal questão já aparecia como fundamental para a fundação da CAPES em 1951, quando mesmo antes de termos cursos de mestrado e doutorado consolidados no país, a então coordenação do Ministério foi responsável por enviar bolsistas brasileiros para especialização no exterior.

Se ao longo dos anos a CAPES se desenvolveu de maneira muito bem sucedida para capacitar o que deveriam ser os quadros mais elevados da educação brasileira, com fomento e avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, nossa história sofre uma inflexão aos princípios de Anísio em 2007, quando numa nova configuração determinada por lei, a CAPES passa a se ocupar também da formação de professores da Educação Básica,

com a criação de duas Diretorias a serem responsáveis pelo tema e a gestão de uma série de programas que visavam capacitar atuais e futuros docentes.

Entre as iniciativas mais bem-sucedidas dessa empreitada, tanto pela magnitude quanto pelo engajamento, está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que visa proporcionar aos discentes de cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas por meio de fomento ao estágio e que chegou a marca de aproximadamente 90 mil bolsistas em 2014.

Essa segunda edição dos Cadernos Acadêmicos ASCAPES traz um trecho de um estudo avaliativo do Pibid, com base no modelo proposto pela Theory-Driven Evaluation. Entre as conclusões da tese de doutorado que se debruçou sobre o tema, estão o papel do programa no fortalecimento do vínculo com o curso e com a profissão docente, além da convergência para uma concepção ampliada de docência, ambos temas que certamente seriam caros a Anísio.

Com a publicação desse novo caderno, a Associação de Servidores da CAPES pretende manter aceso o debate crítico e avaliativo sobre a importância do “novo” trabalho desenvolvido pela Fundação nos últimos 13 anos, além de reafirmar o papel dos servidores da casa, Analistas e Assistentes em Ciência e Tecnologia, como pensadores, formuladores e críticos de Políticas Públicas para Educação e C&T.

Boa Leitura!

Diretoria Executiva da ASCAPES

Este artigo é uma versão reduzida do que foi publicado na Revista Estudos em Avaliação Educacional, da Fundação Carlos Chagas, como resultado da Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília, em março de 2018. A versão completa é identificada por meio do DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/ea.v30i73.5852> com a seguinte referência: VILLAS BÔAS, F. L.; CHALUB-MARTINS, L.; SOARES NETO, J. J. Contribuições da Theory-Driven Evaluation para avaliação do Pibid. Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 30, n. 73, p. 70-103, 2019.

**Um estudo avaliativo do Pibid:
contribuições para avaliação de programas educacionais**

Tipo: tese de doutorado

Autora: Fernanda Litvin Villas Bôas

Orientador: Prof. Dr. Leila Chalub Martins

Co-orientador: Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto

Defesa: março/2018

PPG: Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (CEAM/UnB)

Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32482>

Introdução

Melhorar a qualidade da educação básica no Brasil é um problema que envolve várias dimensões e não se reduz ao desempenho do professor em sala de aula. Baixos salários, precárias condições de trabalho nas escolas públicas, ausência de planos de carreira (ANFOPE, 2006) estão entre alguns dos aspectos que devem ser considerados e que ajudam a explicar a baixa atratividade da carreira docente e o pouco prestígio social da profissão.

Sobre o mesmo tema, Gatti e Barreto (2009) destacam a necessidade de maiores investimentos em educação e a importância do resgate da cultura do valor da profissão. Além disso, as autoras apontam a qualidade da formação inicial e continuada como um dos eixos de maior relevância para a valorização da docência.

Com a expectativa de conseguir articular a discussão acerca das políticas públicas para formação inicial de professores com o tema da avaliação de programas o presente estudo escolhe como objeto de reflexão o Pibid, implementado pela Capes.

O Pibid é um programa de incentivo à formação de professores e valorização do magistério criado em 2007 e implementado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), da Capes, desde 2008. O programa concede bolsas aos estudantes das licenciaturas para viabilizar sua inserção nas escolas públicas de educação básica, oportunizando uma formação que articule teoria e prática e a aproximação com o ambiente escolar. As atividades pedagógicas desenvolvidas pelos

licenciandos são orientadas pelo supervisor (docente da escola), juntamente com o coordenador de área (docente da licenciatura), que também recebem uma bolsa para o desenvolvimento dessas atividades.

As instituições de ensino superior aderiram rapidamente ao programa, em resposta aos editais de seleção da Capes e de renovação de projetos. De 3.088 bolsistas, em 2007, o Pibid ampliou sua concessão para 90.254 bolsas em 2014. Naquele ano, 284 instituições de ensino superior coordenavam projetos Pibid, envolvendo aproximadamente 6.000 escolas parceiras, das redes públicas municipais ou estaduais. O número de licenciandos e de instituições de ensino envolvidas é representativo no cenário atual das políticas docentes no Brasil, o que, segundo Gatti, Barreto e André (2011), sugere a necessidade de pesquisas avaliativas sobre seus resultados.

Com a decisão de estudar o Pibid, optou-se pela escolha do referencial teórico da avaliação de programas que permitiu compreender elementos do processo de formulação e implementação do Pibid.

Desse modo, esta pesquisa assumiu como objetivo geral avaliar qualitativamente o processo de formulação e implementação do Pibid a partir do referencial teórico-metodológico da Theory-Driven Evaluation (TDE). A investigação foi orientada pelas seguintes questões norteadoras da pesquisa:

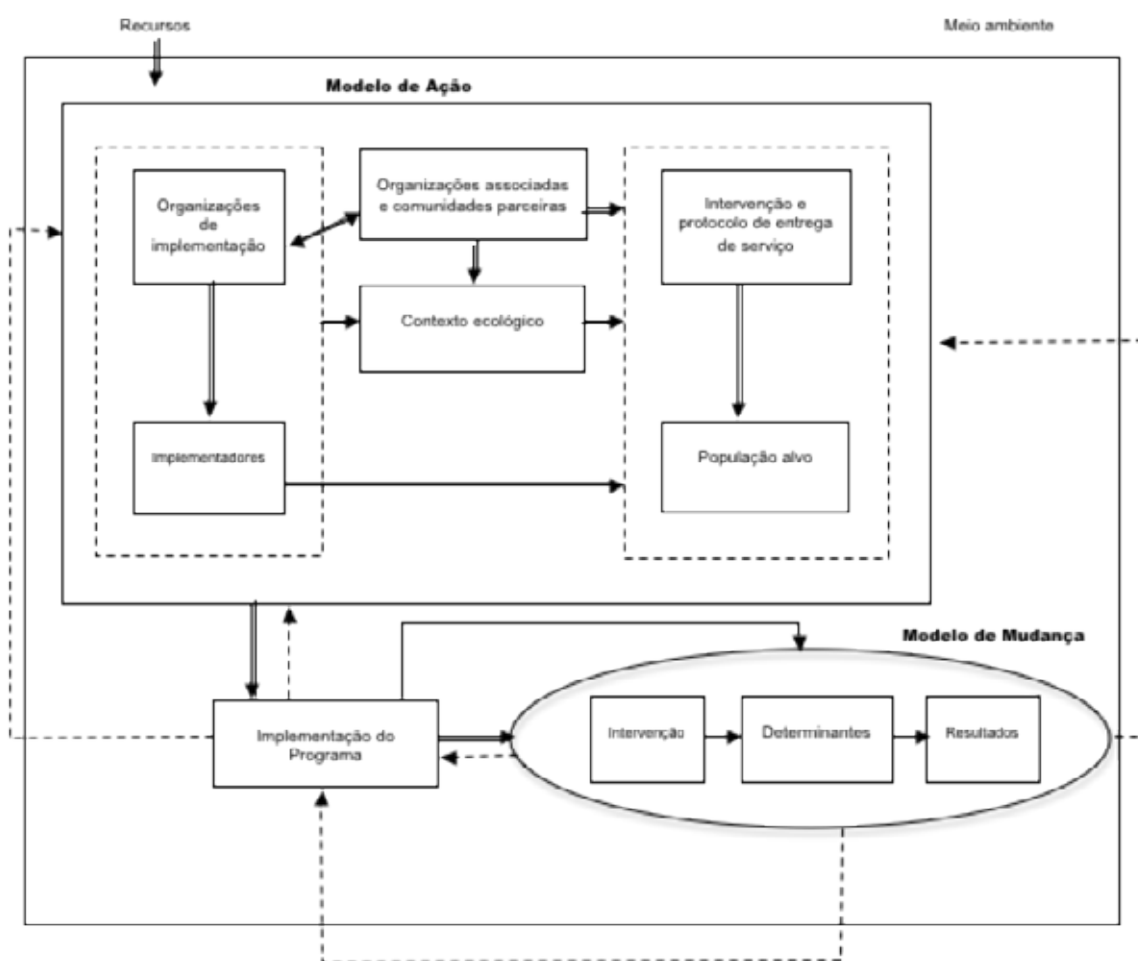
- Como ocorreu o processo de formulação do Pibid?
- Como se deu o processo de implementação do Pibid?
- Os princípios da teoria do programa estão presentes nas experiências formativas do Pibid?
- Nos últimos dez anos, de que maneira o Pibid interferiu na qualificação do processo de formação inicial de professores?

Para responder a essas perguntas, foram definidos diferentes métodos de coleta de dados a partir de uma abordagem qualitativa a ser detalhada na seção sobre os procedimentos metodológicos.

1. Contribuições da Theory-Driven Evaluation para avaliações de programas educacionais

A Theory-Driven Evaluation, ou “avaliação dirigida pela teoria”, é uma abordagem metodológica, orientada pelas partes interessadas, que procura explicar conceitualmente o modelo do programa, esclarecendo como e porque os resultados observados são alcançados (CHEN, 2005). A teoria do programa é formulada a partir da definição de duas estruturas analíticas: o modelo de ação e o modelo de mudança e geralmente é representada como um diagrama gráfico (CORYN, 2011)¹, que apresenta as relações entre as ações previstas, os atores envolvidos, os elementos do contexto e os resultados, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 1 - Quadro conceitual da Teoria do Programa



Fonte: CHEN, 2005. Tradução de CARDOSO, et al 2015.

O quadro conceitual da teoria do programa (Figura 1), mostra que o modelo de ação deve ser implementado apropriadamente para ativar o processo de transformação no modelo de mudança. Para que o programa seja efetivo, Segundo Chen, (2012, p. 18):

O modelo de ação deve ser sólido e seu modelo de mudança plausível. A implementação também deve estar indo bem. As setas ilustram o feedback de avaliação, cujas informações podem ser usadas para melhorar o planejamento ou o desenvolvimento do modelo de ação. Do mesmo modo, as informações do modelo de mudança podem ser usadas para melhorar o processo de implementação e o modelo de ação.

A teoria do programa é um modelo conceitual não linear que serve para orientar a avaliação, facilitando a compreensão sobre o funcionamento do programa (CHRISTIE e ALKIN, 2003). O modelo permite revelar as premissas, explícitas ou implícitas, que estavam postas no momento da formulação do programa e sobre os motivos que levariam o programa a ser adequado à superação do problema público em questão (CHEN, 2005). Além disso, a teoria do programa esclarece fatores e mecanismos do contexto que podem contribuir, ou não, para o sucesso da intervenção.

A análise do modelo de ação permite apreender como os fatores do contexto e as atividades do programa estão organizados de modo que sua implementação resulte nas mudanças esperadas.

O modelo de mudança, por sua vez, permite compreender de que maneira a intervenção afeta os resultados observados, buscando responder à seguinte questão avaliativa: será que o programa atua adequadamente sobre os determinantes corretos para gerar a mudança esperada?

Com base nesse referencial da Theory-Driven Evaluation, buscou-se formular uma Teoria do Pibid plausível para que as questões avaliativas norteadoras desta pesquisa fossem respondidas de maneira satisfatória. Para tanto, são apresentados, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos adotados no decorrer do percurso.

2. Procedimentos metodológicos

Com base no modelo proposto pela Theory-Driven Evaluation, a investigação foi estruturada em duas etapas.

Inicialmente, foi feito o esforço de levantar os dados para a formulação da Teoria do Pibid e dos respectivos “modelos de ação e de mudança”, conforme orientado pelas duas primeiras questões de pesquisa. Para compreender o contexto político e institucional durante os processos de formulação e implementação do Pibid, foram utilizadas diferentes estratégias metodológicas, tais como: análise dos documentos formais do Pibid; e realização de entrevistas semiestruturadas com diferentes gestores que atuaram no âmbito da Capes, do Ministério da Educação ou do Conselho Nacional de Educação.

Em um segundo momento, foi realizada a análise de conteúdo dos resumos dos artigos acadêmicos publicados no grupo de trabalho sobre as experiências formativas do Pibid, do V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do Pibid, realizado em 2014, com o propósito de verificar se os princípios postulados na Teoria do Pibid estão, ou não, presentes nas experiências formativas do programa. Esta etapa está relacionada à terceira pergunta da pesquisa.

A quarta questão, por sua vez, é a mais abrangente de todas e pressupõe como resposta uma reflexão articulada sobre as três perguntas anteriores.

A pesquisa baseou-se basicamente nesses três diferentes métodos de coleta de dados, que foram escolhidos de maneira coerente com a perspectiva de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, segundo Chizzotti (2011), busca interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao fenômeno.

A própria escolha da Theory-Driven Evaluation, como referência em relação a outras abordagens possíveis, baseou-se no fato de esta valorizar e considerar em seu modelo a visão e o entendimento dos atores envolvidos. A estrutura conceitual proposta baseia-se nos pressupostos explícitos e implícitos das partes interessadas (CHEN, 2012), e por isso se fez necessário encontrar estratégias metodológicas que permitissem acessar o ponto de vista dos gestores e beneficiários do programa para ajudar a compor o modelo de ação e o modelo de mudança.

3. Formulando a teoria do Pibid

O Pibid é um programa de incentivo à formação inicial de professores e à valorização do magistério, que concede bolsas aos estudantes das licenciaturas para viabilizar a sua inserção nas escolas públicas de educação básica.

A dinâmica do programa consiste na concessão de bolsas, como instrumento de incentivo e valorização, a estudantes das licenciaturas, integrantes dos projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Para a operacionalização dos projetos, além da cota de bolsas, era previsto o repasse de recursos anuais de custeio para o desenvolvimento das atividades planejadas.

As IES encaminham um único projeto institucional à Capes, em resposta aos editais públicos, compilando os subprojetos que correspondem a cada uma das licenciaturas interessadas. Os projetos devem atender aos requisitos previstos em cada certame, mas, de maneira geral, devem oportunizar o envolvimento dos estudantes no cotidiano das escolas públicas parceiras, desde o início da sua formação acadêmica. As propostas também devem detalhar os critérios de seleção dos bolsistas, das escolas parceiras e as estratégias para o acompanhamento e a avaliação dos resultados.

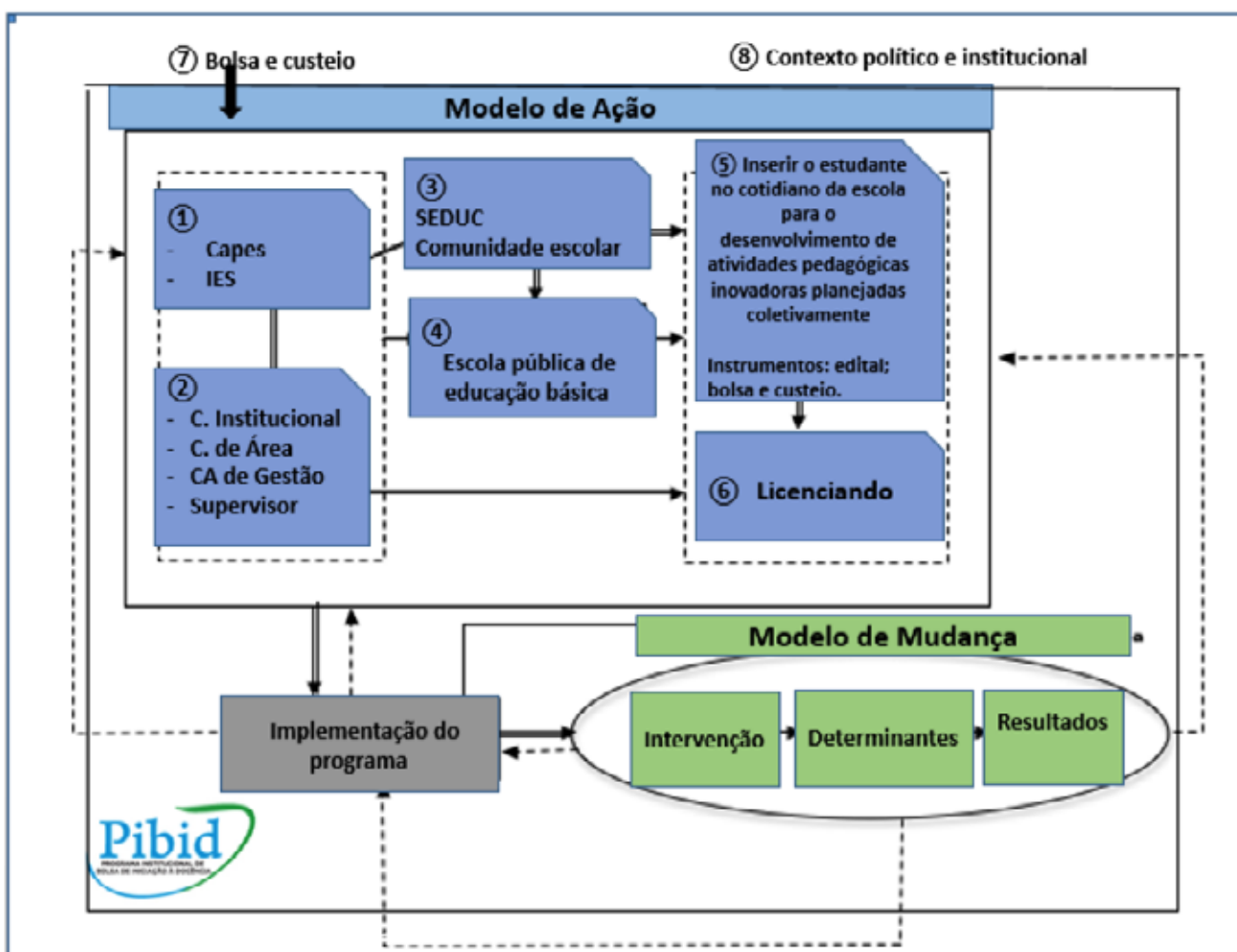
A bolsa representa, no desenho do Pibid, um instrumento de atração e valorização de seus participantes. Além do licenciando, os demais atores do projeto também são beneficiados com uma bolsa² mensal, de acordo com as seguintes modalidades: **Iniciação à docência** (estudantes de licenciatura); **Supervisão** (professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura); **Coordenação de área** (professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES), **Coordenação de área de gestão** (professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES) e **Coordenação institucional** (professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES).

O licenciando é o foco da ação, o principal beneficiário do programa (população-alvo). Ele transita entre os espaços da IES (instituição implementadora) e da escola (contexto ecológico), sob a orientação do coordenador de área e do supervisor, professor da educação básica (implementadores). A Capes (instituição implementadora), por sua vez, tem uma relação direta com o Coordenador Institucional (implementador), que é

o responsável pela gestão do projeto e por mediar o diálogo entre todos os envolvidos.

A figura abaixo refere-se ao modelo de ação que representa os atores envolvidos no processo de implementação do Pibid e facilita a compreensão da dinâmica do programa.

Figura 2 - Quadro conceitual da Teoria do Pibid



Legenda: 1) Organizações de implementação; 2) Implementadores; 3) Organizações associadas/comunidades parceiras; 4) Contexto ecológico; 5) Intervenção; 6) População-alvo; 7) Recursos; 8) Meio Ambiente / Fonte: Elaboração dos autores.

O item 4 refere-se ao contexto ecológico, compreendido aqui como o lócus principal da ação do programa, que, no caso do Pibid, são as escolas de educação básica.

Com a compreensão do modelo de ação, é preciso ter claro o entendimento sobre os objetivos do Pibid para avançar na discussão sobre o modelo de mudança.

A partir da análise documental, observou-se variação na redação dos objetivos do programa nas diferentes portarias normativas do Pibid, publicadas entre 2007 e 2013. No entanto, foi possível identificar que o foco do programa é o estudante da licenciatura e a melhoria do seu processo formativo. Para a realização deste estudo, assumiu-se que o objetivo principal do Pibid é: melhorar a qualidade do processo de formação inicial docente.

O modelo de mudança, segundo Chen (2012), descreve o processo causal gerado pelo programa e, para ser definido, três elementos devem ser observados: os objetivos do programa, os determinantes e os resultados.

Para explicar o que vem a ser os determinantes, o autor esclarece que os programas, para atingirem suas metas, requerem um foco, com clareza das linhas que o projeto deve seguir. “Cada programa deve identificar o mecanismo ou alavanca sobre o qual deve intervir para atender a sua necessidade” (CHEN, 2012, p. 18). Em outras palavras, os determinantes são constructos sobre os quais as intervenções devem atuar, para que sejam provocadas as mudanças esperadas. O modelo de mudança propõe a seguinte questão: será que o programa atua da maneira adequada sobre os determinantes para gerar a mudança esperada?

Por isso é importante compreender se o Pibid atua sobre os determinantes corretos para resultar em processos de formação inicial de professores de melhor qualidade.

O modelo de mudança foi construído com base na análise documental e nas entrevistas, que ajudaram a construir a teoria do programa, revelando as premissas explícitas e implícitas sobre como a ação proposta pretende interferir nos resultados. O modelo de ação esclarece como ocorre a intervenção do Pibid.

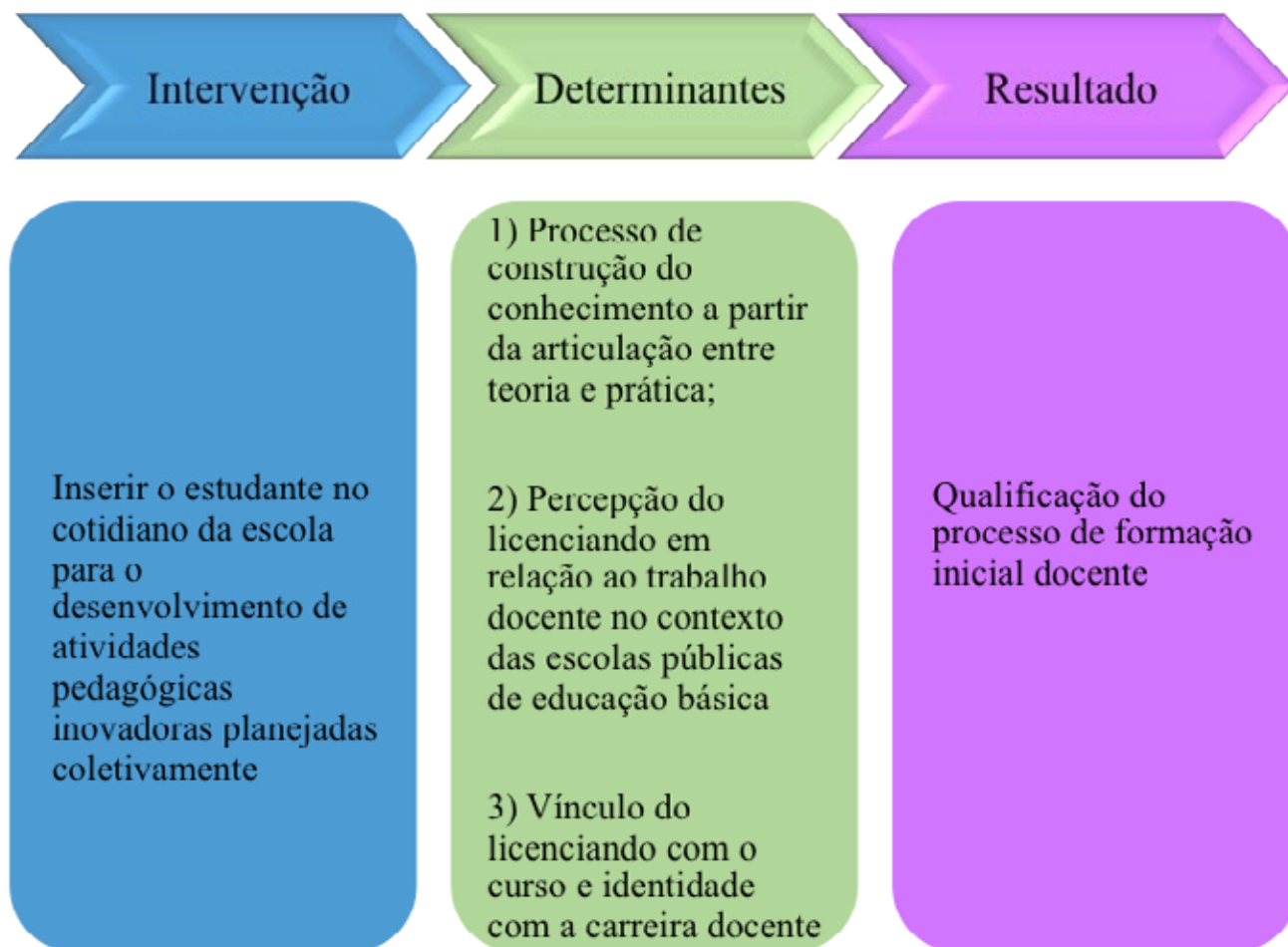
As reflexões sobre objetivos do programa explicitados nas portarias que regulam o programa ensejaram a compreensão dos resultados que o Pibid pretende alcançar e os determinantes, por sua vez, foram definidos com base na convergência entre o que

dizem os teóricos da área sobre os problemas e lacunas da formação docente, e o que está definido nos incisos sobre as dimensões da docência, presentes no Regulamento do Pibid, Portaria nº 96, de 2013, e na Resolução nº 2, de 2015, do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, considerando que ambos documentos foram publicados após ampla discussão envolvendo os gestores e coordenadores do Pibid, entidades ligadas ao movimento de educadores, e pesquisadores interessados na área de formação de professores.

A partir da análise dos documentos referenciados acima, foi possível definir três determinantes sobre os quais o Pibid atua, com a expectativa de qualificar o processo de formação inicial docente. Para que o programa alcance o resultado esperado, ele deve conseguir interferir no: 1) processo de construção do conhecimento, garantindo a articulação entre teoria e prática; 2) na percepção que o licenciando tem sobre o trabalho docente no contexto das escolas públicas de educação básica; e, 3) no vínculo que o estudante estabelece com o curso e com a carreira docente.

A figura apresentada abaixo sintetiza o modelo de mudança, facilitando a sua compreensão:

Figura 3 - Modelo de mudança do Pibid



Fonte: Elaboração dos autores.

Uma vez definidos os modelos de ação e de mudança, resta saber se os princípios postulados por essa teoria do programa estão presentes nas experiências formativas cotidianas do Pibid.

4. Análise das experiências formativas do Pibid, à luz da teoria do programa

Neste momento da pesquisa, o dilema posto era encontrar uma estratégia que permitisse compreender como o Pibid se materializa em seu cotidiano. A intenção era conhecer um repertório vasto de experiências que valorizassem o ponto de vista dos atores, minimizando a interferência do pesquisador. Optou-se, então, pela análise dos 507 resumos dos artigos publicados nos Anais do V Enalic e IV Encontro Nacional do Pibid (2014). Após a verificação dos arquivos, excluiu-se aqueles que não apresentavam resumos, bem como dois casos de textos duplicados, permanecendo o universo de 493 resumos para análise.

Para acessar os relatos de experiências constantes nos resumos dos artigos acadêmicos escolhidos como corpus desta pesquisa, optou-se pelo método da análise de conteúdo, que tem por finalidade a interpretação da comunicação (BARDIN, 1977). A análise de conteúdo procura extrair sentidos do texto (ORLANDI, 2015), e a técnica mais comum é a análise categorial, que consiste em desmembrar o texto em unidades temáticas que se agrupam em categorias.

Após a definição das categorias, procedeu-se à codificação do material, processo pelo qual os trechos dos textos foram classificados e agregados, com a ajuda do software MAXQDA, que ajudou no tratamento e na organização da informação.

A análise qualitativa dessa natureza pressupõe que o processo de inferência esteja fundamentado na presença do tema ou da categoria, e não exatamente sobre a frequência de sua aparição em cada comunicação individual (BARDIN, 1977). Considerando que um limite dos dados escolhidos se refere ao texto reduzido e objetivo imposto pelo formato de um resumo de artigo acadêmico, entende-se que o material apresenta o que os informantes decidiram revelar e priorizar naquele curto espaço sobre a sua experiência vivenciada no programa.

O maior esforço de investigação foi dado à análise de conteúdo dos resumos dos artigos porque ali estão presentes as narrativas dos sujeitos beneficiários sobre o programa, que poderão colaborar para validar a Teoria do Pibid. Portanto, esta etapa da pesquisa teve como objetivo verificar se há correspondência entre os princípios postulados na teoria do programa e o relato dos beneficiários sobre as experiências vivenciadas no âmbito do Pibid.

Durante a realização da leitura flutuante dos textos, com o propósito de conhecer o conteúdo do material para facilitar a etapa seguinte da construção dos temas e categorias, já foi realizada uma primeira análise com o propósito de verificar a qualidade do corpus escolhido para a análise e o que os artigos representavam em relação ao Pibid.

Com a realização da análise de conteúdo nos resumos dos 493 artigos selecionados, emergiram temas, que foram agrupados em categorias, para facilitar a compreensão das experiências dos bolsistas do Pibid, face aos determinantes postulados pela teoria do programa.

As diretrizes para nortear a análise dos resumos foram extraídas do modelo de mudança com o propósito de verificar a presença, ou não, dos princípios da Teoria do Pibid nos relatos dos informantes. Observou-se que há uma correspondência entre as categorias que emergiram da análise de conteúdo e as diretrizes definidas previamente pelo modelo de mudança.

Quadro 1 - Sistema de códigos para a análise de conteúdo dos 493 resumos de artigos

Cor	Categorias	Temas	Segmentos codificados	Documentos
	a. Informação do artigo	a. Título	493	493
	b. Experiência formativa no Pibid	b. Relato da experiência docente no Pibid	393	381
	1. Articulação entre IES e Escola	1.1. Inserção na escola por meio do Pibid 1.2. Aproximação por meio do estágio 1.3. Contribuição para a IES	115 18 5	104 12 5
	2. Atividades e processos planejados coletivamente	2.1. Conteúdo do planejamento 2.2. Rotina de planejamento	319 70	267 64
	3. Estratégias pedagógicas	3.1. Metodologia de aula diferenciada 3.2. Construção de material didático 3.3. Considerações sobre resultados da intervenção	356 44 262	264 35 235
	4. Inserção no cotidiano escolar	4.1. Observações no ambiente escolar 4.2. Contexto da gestão 4.3. Contexto material 4.4. Contexto da relação com a comunidade escolar 4.5. Relação com o supervisor	86 58 16 25 35	80 50 15 23 29
	5. Perspectiva teórica da prática pedagógica	5.1. Embasamento teórico do artigo 5.2. Reflexão teórica sobre a prática 5.3. Reflexão sobre o contexto social de aprendizagem	31 341 140	30 280 126
	6. Vínculo com a licenciatura	6.1. Bolsa e fomento 6.2. Identidade com o curso	1 18	1 17
	7. Construção da identidade docente	7.1. Formar-se professor 7.2. Expectativas para a sua atuação profissional	167 52	129 50

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados do GT 15, Enalic (2014).

Com base nas análises dos resumos a partir das categorias, conforme apresentado no quadro anterior, é possível inferir que **a articulação entre a IES e a escola**, que se dá a partir do Pibid, oportuniza ao estudante da licenciatura uma **inserção no cotidiano escolar**. Nesse momento, o licenciando tem a oportunidade de fazer **observações no ambiente escolar** e entrar em contato com o **contexto material, da gestão e da relação com a comunidade**. A partir dessas observações e aproximação com a realidade da escola da rede pública de educação básica, há um processo de **reflexão teórica** que vai fundamentar o **planejamento de suas atividades**. As discussões teóricas e o planejamento ocorrem em grupo, com a orientação do supervisor e/ou do coordenador. O planejamento orienta a atividade que será realizada pelo estudante, no espaço da sala de aula, ou da escola, e quase sempre busca interferir no processo de ensino-aprendizagem, por meio do desenvolvimento de **metodologias de aula diferenciadas**, muitas vezes com a **construção de material didático**. A experiência vivenciada na docência interfere em seu processo formativo e na **construção do vínculo** que esse estudante estabelece com o curso e com a profissão docente (**formar-se professor e expectativas para a sua atuação profissional**).

Conclusões

Ao analisar os processos de formulação e implementação do Pibid, pode-se constatar que o modelo de ação do programa evidencia uma articulação entre as instituições parceiras e os atores, mobilizados por instrumentos de incentivo e valorização, resultando em um modelo de mudança eficaz. De modo que, ao intervir sobre os determinantes corretos, o Pibid tem interferido positivamente no processo de formação inicial docente.

Com base na Teoria do Pibid e na análise categorial dos relatos sobre as experiências formativas vivenciadas pelos bolsistas, observou-se que o programa tem oportunizado experiências aos estudantes que convergem com uma concepção ampliada de docência. Além de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, o estudante tem sido instigado a participar do contexto da escola de maneira reflexiva e comprometida, inclusive dos processos de organização e gestão. A inserção do licenciando na escola ocorre com o importante acompanhamento do supervisor e do coordenador, enriquecendo o seu processo formativo. Além disso, as experiências compartilhadas mostram o relevante papel do programa no fortalecimento do vínculo com o curso e com a profissão docente.

Outro ponto refere-se à observação de que a Teoria do Pibid mostra que o programa pretende criar condições para que os estudantes se identifiquem com a profissão docente no decorrer de seu processo formativo. Sendo assim, é importante encontrar estratégias e metodologias que permitam compreender as subjetividades dos envolvidos, alcançando os sentidos que cada um atribui ao seu processo formativo. Este trabalho avança nesse sentido, ao encontrar caminhos para acessar a expressão genuína dos entendimentos e valores atribuídos pelos beneficiários às suas vivências no Pibid. Os relatos traduziram a livre escolha das questões que cada autor considerou relevante compartilhar, seja para ressaltar suas qualidades, seja para construir suas críticas.

Ao refletir sobre a maneira que o Pibid interfere nos processos de formação inicial, foi possível concluir que o programa não é exatamente inovador em relação aos seus pressupostos teóricos, uma vez que já estavam colocados e amadurecidos pelos pesquisadores da área e pelo movimento de educadores. No entanto, o programa

inova na forma como ele se materializa.

Apesar das contribuições do Pibid, o programa tem limites orçamentários muito claros, uma vez que se constitui enquanto um programa de editais. Considerando o universo de matrículas nas licenciaturas, o Pibid não contempla nem 10% dos licenciandos (BARRETO, 2016). E o dilema posto aos gestores e interessados na área é refletir de que maneira a experiência positiva do programa pode atingir um número maior de instituições e estudantes. O programa não foi desenhado e não parece razoável pensar em uma bolsa universal para todos os estudantes, justamente pelas restrições orçamentárias. Dourado, sobre esta questão diz:

Um programa é sempre algo limitado. Então, quer dizer, por mais que o Pibid seja um grande programa em comparação com outros ele é pequeno face ao número de matrículas nas licenciaturas. Quando eu penso o nível de institucionalização do programa, eu não estou pensando em universalizar as bolsas, eu estou pensando que as instituições assumam o Pibid e para isso precisa haver uma contrapartida financeira, mas que seria de outra magnitude, quer dizer, em termos de fomento, poderia ser diferenciado. Quer dizer, o que o Pibid faz, o Pibid mostra que essa ação político-pedagógica é uma ação de retorno que contribui para o processo formativo. Então como tal precisa ser institucionalizada, qual é a melhor forma? É institucionalizar universalizando bolsas para todos? Não. É institucionalizar na cultura de cada uma das instituições e para isso precisa ter o fomento que aí seria um fomento institucional, quer dizer, transformar o Pibid de programa em política é intervir numa perspectiva mais abrangente da política de formação de professores com respaldo das instituições para que isso de fato possa se desdobrar sua cultura institucional.

A partir dessas reflexões, uma nova questão se coloca: qual é a possibilidade de fazer reverberar a experiência do Pibid?

De algum modo, o programa parece vir preencher lacunas do próprio estágio curricular docente. As diretrizes curriculares de formação de professores publicadas pelo CNE em 2002 e 2006 já incorporam uma concepção bastante ampliada de formação docente que deveria induzir processos capazes de romper com a dicotomia entre

teoria e a prática. A resolução nº 02, de 2015, do CNE menciona o Pibid como um horizonte de possibilidades, como relembra o relator:

aí a gente chega a resolução 02 de 2015 e essa resolução vai reforçar um pouco essa identidade da iniciação à docência quando ela tem 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado. E nesse desenho ela abre a possibilidade de, o Pibid é nominalmente citado como um horizonte de possibilidades. Quer dizer, as instituições poderiam pensar o seu projeto de iniciação à docência que necessariamente não precisaria ser o Pibid, mas com essa formulação, então veja, é um espraiamento de política que precisaria obviamente de indução financeira e poderia ser nos moldes do próprio Pibid ou da transformação do Pibid em uma política (DOURADO, 2017).

A resolução prevê que as licenciaturas oportunizem aos licenciandos 400 horas de prática como componente curricular e mais 400 horas de estágio supervisionado. Esses dois espaços são intrínsecos a todas as licenciaturas e deve envolver todos os seus estudantes. Nesse sentido, é possível pensar o Pibid como um programa indutor de processos de formação inicial diferenciados. A expectativa é que, a partir de sua experiência exitosa, o Pibid possa interferir na cultura institucional das IES para que estas possam rever suas propostas de estágio e práticas curriculares. Quem sabe mais adiante será possível afirmar sobre a contribuição do Pibid para a superação do modelo de formação fragmentado 3 + 1, ainda presente nas licenciaturas.

Por fim, o estudo avaliativo do Pibid, com base no modelo proposto pela Theory-Driven Evaluation, deixa uma importante contribuição às propostas dos estágios curriculares, práticas como componente curricular ou mesmo outros programas que venham a ser formulados, ao indicar que outras iniciativas que pretendam qualificar a formação inicial de professores devem buscar interferir nos três determinantes apontados no modelo de mudança da Teoria do Pibid. De modo que a ação: 1) oportunize processos de construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática; 2) interfira na percepção do licenciando em relação ao trabalho docente no contexto das escolas públicas de educação básica; e 3) fortaleça o vínculo do licenciando com o curso e com a carreira docente.

Notas

1 Segundo Coryn (2011), há autores que apresentam a Teoria do Programa em formas tabulares, ou como narrativas. Para outra forma de apresentação do modelo lógico, consultar Wholey (et al. 2010).

2 Conforme regulamentação da Capes, os valores das bolsas variam de acordo com a modalidade. No caso do Pibid, os valores praticados em 2015 eram: Iniciação à docência, R\$ 400,00 (quatrocentos reais); Supervisão, R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); Coordenação de área, R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); Coordenação de área de gestão, R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); Coordenação Institucional, R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais). O valor do salário mínimo em 2015 era R\$ 788,00 (setecentos e oitenta e oito reais).

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). Documento final do XIII Encontro Nacional. Campinas: Unicamp, 2016.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Elba de Sá. Palestra. Sobre Implicações Da Formação De Professores Com Base Na Escola Nas Políticas Docentes. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores, Águas de Lindóia, 2016.

CARDOSO, C. B.; VILLAS BOAS, F. L. SOARES NETO, J. J; CHALUB MARTINS, L. Avaliação de políticas públicas em educação utilizando o modelo proposto pela Theory-Driven Evaluation: o caso do Pibid. In: Anais do 4º Coninter. Foz do Iguaçu, 2015.

CHEN, Huey-Tsyh. Practical program evaluation: assessing and improving – planning, implementation, and effectiveness. Newbury Park: Sage, 2005.

CHEN, Huey-Tsyh. Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CHRISTIE, Christina A., ALKIN Marvin C. The user oriented evaluator's role in formulating a program theory using a Theory Driven Approach. American Journal of Evaluation, v. 24, n. 3, p. 373-385, 2003.

CORYN, C. L. S. et al. A Systematic Review of Theory-Driven Evaluation Practice From 1990 to 2009. American Journal of Evaluation, v. 32, n. 2, p. 199-226, 2011.

DOURADO, Luis Fernandes. Entrevista VII [10/11/2017]. Entrevista concedida a Fernanda Litvin Villas Bôas. Goiânia, 2017. 1 arquivo .mp3 (1:07:02 min.).

ENALIC. Encontro Nacional das Licenciaturas, V, 2014, Natal. Anais eletrônicos. Natal: UFRN, 2014. Disponível em: < <http://www.pibid.ufrn.br/>>documentos>eventos realizados>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elbá de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

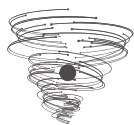
GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

ORLANDI, Eni. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

VIANNA, Heraldo. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n. 12, p. 7-24. jul./dez. 1995.

WHOLEY, J. S.; HATRY, H. P.; NEWCOMER, K. E. Handbook of Practical Program Evaluation. San Francisco, CA, USA. Jossey-Bass, 2010.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. Avaliação de programa: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.



www.ascapes.org.br
ascapes@capes.gov.br