



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
PPG em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional

**UM ESTUDO AVALIATIVO DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA
AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS**

FERNANDA LITVIN VILLAS BÔAS

TESE DE DOUTORADO

Orientadora: Prof. Dr^a. Leila Chalub Martins

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

Brasília – DF, 28 de março de 2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM)
PPG em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI)

**UM ESTUDO AVALIATIVO DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA
AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS**

FERNANDA LITVIN VILLAS BÔAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Orientadora: Prof. Dr^a. Leila Chalub Martins
Co-orientador: Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto

Brasília – DF

2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM)
PPG em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI)

**UM ESTUDO AVALIATIVO DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA
AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS**

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Leila Chalub Martins

Presidente

PPGDSCI/Ceam/UnB

Profª. Drª. Ana Maria Nogales Vasconcelos

Membro Examinador Interno

PPGDSCI/Ceam/UnB

Profª. Drª. Maria Isabel Montandon

Membro Examinador Externo

Departamento de Música - Instituto de Artes

Profª. Drª. Adriana Bauer

Membro Examinador Externo

Fundação Carlos Chagas - FCC e FEUSP

Profª. Drª. Doriana Daroit

Membro Examinador Suplente

PPGDSCI/Ceam/UnB

Brasília, DF, 28 de março de 2018



Dedicatória

Dedico esta Tese aos meus filhos, Daniel e Paula, que me inspiram diariamente; aos meus pais, Geni e Hugo, pelo exemplo de vida; e ao meu Amor e companheiro de todas as horas, Fabio, por me fazer sonhar e construir junto! Vocês me fazem querer ir além...

Aos educadores do Brasil, pela responsabilidade social e ética de sua profissão! Com todo meu respeito...

AGRADECIMENTOS

A tese ora apresentada representa a culminância de um intenso processo de dedicação ao longo dos últimos quatro anos. É mesmo a realização de um sonho, que não seria possível sem o apoio e suporte de tantos que marcaram esta jornada e que merecem toda minha gratidão.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (PPGDSCI/CEAM/UnB), pela possibilidade de realização do doutorado em um ambiente acadêmico tão profícuo e estimulante. Agradeço aos professores, funcionários e aos meus amigos de curso pela agradável convivência e oportunidade de tantos aprendizados.

À Capes, agradeço pelo apoio institucional para a realização desta pesquisa. Muito obrigada a toda equipe da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e da Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas pelas orientações sempre precisas para que o percurso corresse com a tranquilidade necessária.

Agradeço aos entrevistados da pesquisa, que disponibilizaram gentilmente o seu tempo. Aos servidores do Arquivo Central do Ministério da Educação (MEC), pela disposição em colaborar na localização de documentos antigos, e ao Prof. Lucrécio, da UFRN, pela colaboração em enviar o CD com os artigos utilizados na pesquisa, uma vez que o acesso *on-line* não foi possível.

À minha orientadora, Professora Leila, estendo meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade para me orientar também neste projeto. Nada mais, nada menos, lá se vão 17 anos de convivência e amizade. Sou muito grata pela oportunidade dos encontros tão agradáveis, produtivos e instigantes, além do incentivo constante.

Ao Professor Neto, pela acolhida em seu grupo de pesquisa, pelas importantes contribuições, pelo encorajamento permanente. E, especialmente, por ter aceitado nosso convite para me co-orientar nesta caminhada, e pela amizade que seguirá com o tempo.

Ao meu esposo, Fabio, pelo apoio e inspiração, além da parcela de contribuição ao trabalho, com sugestões sempre pertinentes e desafiadoras. Esteve ao meu lado em todos os momentos. Aos meus filhos queridos, Dani e Paulinha, que encantam tanto a minha vida! A vocês eu quero deixar o exemplo de que, com dedicação e persistência, podemos transformar sonhos em realidade.

Aos meus pais, Hugo e Geni, pelo apoio incondicional, pelo exemplo de uma vida e por serem meu eterno porto seguro. Os cafés no final da tarde marcaram as lembranças desse tempo de estudo. Aos meus irmãos queridos, Rafa e Lara, muito obrigada por estarem sempre ao meu lado. É bom demais ter vocês para dividir a vida. Lu, Dan, Guto e Mi, irmãos de coração e que participaram de toda a caminhada e com quem compartilho tantos momentos alegres. À Iza, muito mais do que minha sogra, muito obrigada pelo suporte, atenção e cuidado com todos nós. Suas referências são sempre inspiradoras. E, é claro, aos meus sobrinhos que eu adoro: Mila, Vitória, Felipe, Antônio, Teresa e Ian.

Aos queridos Neil e Jane, por fazerem parte da minha família de uma forma tão especial e por estarem sempre presentes! À Geni e ao Airton, pela torcida permanente.

Agradeço também aos meus tios, Cássio e Roseli, e a minha prima-irmã, Ju, pelo apoio que sempre me deram durante as viagens que fiz a São Paulo para atividades relativas ao doutorado. Vocês fazem parte desta história.

À minha avó Beila, querida! Sempre vibrando com nossas conquistas. Aos meus avós Antônio, Inalda e Arão, que, apesar da partida, seguem vivos nas lembranças que levo em meu coração.

Aos meus amigos da Capes, pela torcida e amizade. Queridos Carine, Manoel, Thaís, Sílvia, Giulliano, Talita, Janaína, Thalisson, Marcel, Fernanda, Serjão, sorte a minha ter vocês como amigos.

Agradeço também aos meus amigos do grupo de pesquisa. Sem dúvida, foi um privilégio poder debater e aprender com vocês. Muitas ideias presentes no trabalho foram lapidadas a partir do nosso diálogo. Com alguns, tive a oportunidade de conviver um pouco mais. Agradeço muito a Andrea, Alice, Layla, Luciana, Antônia, Patrícia, Cristian, Mary, Antônio, Márcio, Janina, Cecília. À Elianice, agradeço também pelo empréstimo de material e pela ajuda com dados importantes da pesquisa.

À Claudete, um agradecimento especial pela referência que foi durante todo o percurso. Foi uma alegria poder dividir as descobertas, as dúvidas, os medos e as alegrias de tudo o que vivemos juntas ao longo do processo. Muito obrigada...

À querida Thaís Aveiro, que me instigou a entrar no doutorado e acompanhou, ainda que a distância, toda a caminhada. Ao Hélder, que me apoiou e me encorajou desde o início a seguir adiante com este projeto.

Aos meus amigos Janaína e Cadu, muito obrigada pela parceria. Nossa convivência está entre as melhores lembranças do doutorado. Também sentirei saudades dos cafés que alicerçaram nossa amizade!

Ao Beto, por todo suporte, amizade e consultorias ao longo do curso. Aos amigos de todas as horas, Paulinho, Lu, Vítor e Lu. E aos amigos e familiares que participaram de um jeito ou de outro deste processo.

Por fim, aproveito a oportunidade para agradecer especialmente às Professoras Adriana Bauer, Ana Maria Nogales Vasconcelos, Maria Isabel Montandon e Doriana Daroit, por terem aceitado nosso convite para compor a banca de defesa. Agradeço, desde já, pela disponibilidade para leitura do texto e pelas contribuições que certamente enriquecerão o trabalho.

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire

RESUMO

A melhoria da qualidade da educação básica é um tema que mobiliza educadores, pesquisadores e gestores públicos, e tem sido apontada como um dos grandes desafios para o País nos próximos anos. Reconhecendo a importância do papel do professor em sala de aula, esta pesquisa tem como objetivo avaliar o processo de formulação e implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir do arcabouço teórico-metodológico da Theory-Driven Evaluation (TDE), que propõe a avaliação orientada pela teoria do programa em questão. O Pibid é um programa do Governo Federal, com o propósito de qualificar a formação inicial de professores a partir da inserção do licenciando no cotidiano das escolas da rede pública, desde o início do curso, redefinindo a relação entre teoria e prática em seu processo formativo. Para acessar as informações necessárias para a construção do modelo de ação e do modelo de mudança, sugeridos por essa abordagem, foi utilizada metodologia qualitativa, e os dados foram discutidos com base na análise de conteúdo. A análise do modelo mostra que o Pibid interfere positivamente no processo de formação inicial docente. O seu modelo de ação evidencia a articulação entre as instituições parceiras e os atores, mobilizados por instrumentos de incentivo e valorização, que resulta em um modelo de mudança eficaz. Portanto, verificou-se que o Pibid atua sobre os determinantes corretos, resultando em mudanças significativas no processo de formação inicial de professores. Com base na Teoria do Pibid, os resultados confirmam a importância do programa no cenário de políticas docentes.

Palavras-chave: Pibid; formação inicial de professores; *Theory-driven evaluation*; avaliação de programas; avaliação de programas educacionais.

ABSTRACT

The improvement of basic education is a mobilizing theme to educators, researchers and public administration, and it has been perceived as a great challenge for the country throughout the next several years. Recognizing the importance of the teacher's role in the classroom, this research has as its main goal to evaluate the process of formulation and implementation of the "Institutional Program of Initiation in Teaching Scholarship" Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), grounded on the theoretic-methodologic approach of *Theory-Driven Evaluation* (TDE), that proposes the evaluation of a program based upon its defining theory. The Pibid is a Federal Government program that aims the qualification of initial formation in teaching by inserting the students in public schools day-to-day activities since the beginning of college, redefining the relationship between theory and practice in their formation process. In order to access the necessary information to structure action model and the changing model, suggested by this approach, qualitative methodology was used and the data was discussed based in content analysis. The model analysis shows that the Pibid has positive impact in the process of teaching formation. Its Action Model demonstrates the articulation among partner institutions and actors, mobilized by incentivative instruments that results in a effective Change Model. Therefore, it was verified that the Pibid acts on right determinants resulting in a meaningful changes in the process of teacher's formation. Based on Pibid's theory, the results support the importance of this program in education policies.

Key words: Pibid; teacher's initial formation; *Theory-driven evaluation*; Programs Evaluation; Education policies evaluation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A árvore teórica da avaliação.....	48
Figura 2 - Quadro conceitual da teoria do programa.....	52
Figura 3 - Capa do CD referente aos Anais do V Enalic e IV Seminário Nacional do Pibid ..	63
Figura 4 - Visualização da área de trabalho do <i>Software</i> MAXQDA.	66
Figura 5 - Estrutura da DEB/Capes em 2012	95
Figura 6 - Linhas de ação da DEB/Capes em 2014.....	96
Figura 7 - Desenho do Pibid: atores e instituições	99
Figura 8 - Quadro conceitual da Teoria do Pibid	101
Figura 9 - Número de bolsas Pibid implementadas pela Capes em 2014.....	109
Figura 10 - Localização dos campi das IES participantes do Pibid em 2014.....	109
Figura 11 - Distribuição das concessões de bolsas Pibid, por região, em 2014.....	110
Figura 12 - Distribuição de bolsas Pibic (2013) e Pibid (2014), por região.....	111
Figura 13 - Número de IES participantes do Pibid, por região e categoria administrativa, em 2014	112
Figura 14 - Número de bolsas Pibid, por região e categoria administrativa, em 2014	112
Figura 15 - Representação do modelo de mudança.....	125
Figura 16 - Modelo de mudança do Pibid	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos níveis da escala de infraestrutura escolar.....	44
Quadro 2 - Questões de pesquisa, objetivos e métodos de coleta de dados	55
Quadro 3 - Exemplo da análise de conteúdo realizada nos resumos dos artigos do Enalic	65
Quadro 4 - Documentos oficiais que amparam legalmente o Pibid	68
Quadro 5 - Titulares do cargo de diretor da DEB/Capes, por período	97
Quadro 6 - Titulares do cargo de coordenador(a)-geral na DEB/Capes por período	97
Quadro 7 - Objetivos do Pibid.....	103

Quadro 8 - Resultado do Edital Pibid 2007	104
Quadro 9 - Relação dos editais Pibid e perfil das instituições aptas a participar	107
Quadro 10 - Áreas da licenciatura apoiadas pelo Pibid.....	113
Quadro 11 - Sistema de códigos para a análise de conteúdo dos 493 resumos de artigos	131
Quadro 12 - Exemplos de artigos publicados no GT 15, Enalic 2014	132
Quadro 13 - Categorias e temas relacionados à intervenção do Pibid.....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de bolsas da Capes, em 2014	27
Tabela 2 - Produção de dissertações e teses sobre o Pibid por ano	28
Tabela 3 - Número de cursos, matrículas e concluintes em licenciatura, por organização acadêmica, em 2016	43
Tabela 4 - Distribuição do número de escolas de educação básica por nível de infraestrutura.....	44
Tabela 5 – Distribuição de bolsas da Capes no Brasil e no exterior	91
Tabela 6 - Distribuição do número de escolas do Pibid por nível de infraestrutura.....	102
Tabela 7 - Número de IES, <i>campi</i> , subprojetos e bolsistas apoiados pelo Pibid, por região, em 2014	110
Tabela 8 - Evolução dos recursos executados pelo Pibid entre 2009 e 2016	113
Tabela 9 - Perfil do primeiro autor dos artigos analisados	127
Tabela 10 - Distribuição dos artigos analisados por região geográfica.....	128
Tabela 11 - Distribuição dos artigos analisados por unidade da federação.....	128
Tabela 12 - Distribuição dos artigos analisados por categoria administrativa da IES	129
Tabela 13 - Distribuição dos artigos analisados por área do conhecimento.....	129
Tabela 14 - Distribuição das escolas citadas nos artigos do Enalic, participantes do Pibid e total do Brasil, por nível de infraestrutura	130

LISTA DE SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABC	Academia Brasileira de Ciências
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDS	Centro de Desenvolvimento Sustentável
CEAM	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGDOC	Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica
CGGP	Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas
CGV	Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério
CINPE	Coordenação de Apoio à Inovação e à Pesquisa em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COGRAD	Colégio de Pró-reitores das IFES
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTC - EB	Conselho Técnico-Científico da Educação Básica
CTC - ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
CVD	Coordenação de Valorização da Formação Docente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DGES	Diretoria de Gestão
DOU	Diário Oficial da União

DPB	Diretoria de Programas e Bolsas
EAE	Revista Estudos em Avaliação Educacional
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FORPIBID	Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
GTRA	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LIFE	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MAXQDA	Software profissional para investigação qualitativa e métodos mistos
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Estado

OMC	Organização Mundial do Comércio
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Prática como Componente Curricular
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGDSCI	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RBMA	Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOF	Secretaria de Orçamento Federal
SPO	Subsecretaria de Planejamento e Orçamento
TDE	Theory-Driven Evaluation

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UF	Unidade da Federação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UICN	União Internacional para a Conservação da Natureza
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	23
1 O desafio da melhoria da qualidade da educação básica no Brasil	23
1.1 Considerações sobre políticas públicas para formação inicial de professores	24
2 Relevância do debate sobre Avaliação de Programas	26
3 Apresentação da pesquisa: justificativa, objetivos e questões	28
4 A estrutura do trabalho	31
1 SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	32
1.1 Ampliação do debate sobre desenvolvimento	33
1.2 Desafio de formular política pública em educação na sociedade contemporânea	37
1.3 Sobre o processo de formação inicial docente	39
1.3.1 Panorama das licenciaturas e escolas	42
2 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS A PARTIR DO MODELO PROPOSTO PELA THEORY-DRIVEN EVALUATION	45
2.1 Pertinência do debate para a gestão pública	45
2.2 Contribuições da Theory-Driven Evaluation para avaliação de programas educacionais 47	
2.3 O modelo conceitual da teoria do programa	51
2.4 Procedimentos metodológicos	54
2.4.1 Passos metodológicos para a formulação da Teoria do Pibid	57
2.4.1.1 Análise documental	57
2.4.1.2 Entrevistas semiestruturadas	57
2.4.2 Análise das experiências formativas do Pibid, à luz da teoria do programa	59
2.4.2.1. Uma breve descrição do V Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e IV Encontro Nacional do Pibid	60
2.4.2.2 Construção do corpus da pesquisa	61
2.4.2.3 Análise de conteúdo	64
3. FORMULANDO A TEORIA DO PIBID	67
3.1 Definindo o modelo de ação	68
3.1.1 O processo de formulação do Pibid	68
3.1.1.1 Contexto institucional e político	79
3.1.1.2 O Pibid não vem da “jabuticabeira”	86
3.1.1.2.1 Relatório do CNE	86

3.1.1.2.2 Referência do modelo do Pibic	88
3.1.1.3 A Educação básica na Capes	90
3.1.1.4 A gestão do Pibid: uma responsabilidade da DEB/Capes	93
3.1.1.5 A proposta do Pibid e sua dinâmica de intervenção	98
3.1.1.5.1 Objetivos do Pibid	102
3.1.2 O processo de implementação do Pibid	104
3.1.2.1 O início marcado por entraves burocráticos, de 2007 a 2009	105
3.1.2.2 O processo de consolidação do Pibid, de 2010 a 2014	107
3.1.2.2.1 Histórico em números	107
3.1.2.2.2 Aperfeiçoamento dos editais	113
3.1.2.2.3 Planejamento do Pibid com base no diálogo com os coordenadores	114
3.1.2.2.4 Reflexos do Pibid em outros normativos legais	117
3.1.2.3 As incertezas sobre o Pibid, em um cenário de crise, a partir de 2015	120
3.1.2.3.1 A articulação do movimento em defesa do Pibid	122
3.3 Definindo o modelo de mudança	124
4 O QUE REVELAM AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID	127
4.1 Categorias inferidas na análise	131
4.1.1 Categoria 1: Articulação entre IES e escola	133
4.1.2 Categoria 2: Atividades e processos planejados coletivamente	137
4.1.3 Categoria 3: Estratégias pedagógicas	140
4.1.4 Categoria 4: Inserção no cotidiano escolar	145
4.1.5 Categoria 5: Perspectiva teórica da prática pedagógica	150
4.1.6 Categoria 6: Vínculo com a licenciatura	153
4.1.7 Categoria 7: Construção da identidade docente	154
CONCLUSÕES	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	179

APRESENTAÇÃO

Para que os leitores possam compreender as questões que motivaram a realização da presente pesquisa, considero importante apresentar, de maneira bastante breve, o meu percurso acadêmico e profissional.

Sou bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de diferentes projetos de extensão vinculados ao Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária (GTRA/UnB), desde o início do curso, em 2001. A possibilidade de vivenciar a pesquisa e a extensão de maneira articulada foi, sem dúvida, um grande diferencial na minha formação, por ter me permitido o contato direto com uma realidade que extrapolava o limite do *campus* universitário, instigando reflexões sobre o papel social da universidade, as novas metodologias de pesquisa, bem como a possibilidade do diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular.

No entanto, apesar da rica experiência ao participar dos projetos de extensão, assumo, aqui, com bastante desconforto, que a minha opção pela licenciatura foi motivada pelo seguinte raciocínio: “além do bacharelado, melhor eu também concluir a licenciatura, pois se, em algum momento, nada der certo, ao menos eu poderei dar aulas”. Certamente, eu traduzia ali o imaginário que eu tinha sobre a profissão docente, de uma carreira pouco atrativa, com pouco reconhecimento social, baixos salários e difíceis condições de trabalho. E, de fato, no decorrer do curso, não me senti convidada a rever a minha concepção primeira. Apesar de ter cursado excelentes disciplinas teóricas obrigatórias para a conclusão da licenciatura na Faculdade de Educação, havia pouca articulação com o curso de Geografia, carência de formação prática e pouca aproximação com o contexto da escola.

Ao final da graduação, quando eu teria a oportunidade de me aproximar do cotidiano da escola, por meio da realização obrigatória do estágio docente, ainda vivenciei uma experiência ruim que afastou qualquer intenção de querer ingressar na carreira docente. Parecia não haver articulação suficiente entre a Universidade e a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) para o encaminhamento dos estudantes às escolas, além de pouca disponibilidade dos professores da rede de ensino em receberem os estagiários em suas salas de aula. Por parte da SEDF, recebi o carimbo, em uma carta de recomendação, para que procurasse as escolas da rede pública de ensino da educação básica da região em que eu morava. Após percorrer dez escolas, encontrei uma professora que aceitou a minha presença, mas apenas na condição de ouvinte, sentada ao fundo da sala de aula, para que eu fizesse minhas anotações

“sem atrapalhar”. Consegui tentar dar uma aula no dia em que a professora faltou, por força da ocasião. De fato, eu tinha comigo um plano de aula elaborado previamente para o caso de surgir uma oportunidade, mas foi muito difícil. Era uma turma de sexta série do Ensino Fundamental, equivalente ao atual quinto ano do Fundamental I, com muito alunos e alguns mais velhos que tinham repetido o ano. Fato é que não consegui conduzir a aula e estabelecer um vínculo com a turma. E me lembro de uma aluna dizer assim: “Tia, se você quiser que a turma te escute, você precisa pegar o apagador e bater no armário de metal três vezes e gritar bem alto: ‘sexta série B!’”. Não tive coragem para fazer isso e nem encontrei outra solução. Nos outros dias, voltei para a condição de estagiária, ouvinte e passiva, e assim fiz o meu relatório final individual, com base nas minhas observações de poucas horas-aula. Com as devidas assinaturas, fui aprovada, concluí o curso, mas sem nenhuma vontade de seguir a carreira docente.

Por outro lado, durante a graduação, fomos instigados a reconhecer a importância da formação em pesquisa. Fui, então, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), do CNPq. Participavam do grupo, além de mim, dois estudantes da Agronomia e outra colega da Antropologia. Naquela ocasião, a reflexão teórica estava relacionada às nossas vivências na extensão universitária e representou, para todo o grupo, a primeira oportunidade de experimentar a investigação científica relacionando teoria e prática, e já a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Ao concluir a graduação, elaborei um projeto de mestrado para o processo seletivo do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (CDS/UnB) que representou a culminância do que eu havia vivenciado durante a graduação, o referencial teórico da Geografia, a participação em projetos de extensão e a reflexão sobre metodologias participativas. Defendi a dissertação intitulada “Mosaico de Olhares: um diálogo entre a Universidade de Brasília e o Assentamento Colônia I”, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Leila Chalub Martins, em outubro de 2007. O resultado da pesquisa foi muito enriquecido pela oportunidade de refletir sobre o meu objeto a partir da perspectiva interdisciplinar do Programa.

Durante o mestrado, fui bolsista da Capes e, por isso, conheci um pouco do trabalho dessa fundação. Poucos meses depois de defender a dissertação, participei do concurso público para seleção de novos servidores e ingressei na instituição em outubro de 2008.

Como ex-bolsista da Capes, eu conhecia apenas as diretorias relacionadas ao contexto da pós-graduação: portal de periódicos, avaliação trienal e programas e bolsas, no Brasil e no exterior. No entanto, pela condição de licenciada em Geografia, fui lotada na recém-criada Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB). A Lei 11.502, de 11 de julho de 2007,

estabeleceu que a Capes passaria a subsidiar o Ministério da Educação (MEC) também na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica, além das tradicionais ações voltadas para a pós-graduação. A promulgação dessa lei ocorreu poucos meses após a divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no segundo mandato do Governo Lula. Com a modificação da estrutura da Capes, foi criada, além da DEB, a Diretoria de Educação a Distância (DED). Na época, fazendo menção à inserção da “educação básica” na Capes, muitos se referiam informalmente à agência como a “Nova Capes” ou a “Capes do B”.

Bem, sobre a minha lotação na DEB, confesso, novamente, que a minha primeira reação foi de desconforto, pois, após minha experiência na licenciatura, eu não vislumbrava trabalhar com a área de formação de professores. Mas decidi que eu deveria aceitar prontamente a designação por parte da Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas (CGGP).

Em 2008, éramos uma equipe de apenas dez servidores e, por isso, pude acompanhar de perto o processo de estruturação da nova diretoria na Capes, o desafio de articulação entre a educação básica e a pós-graduação internamente na instituição, e a formulação e o início da operacionalização dos programas de formação e valorização de profissionais do magistério.

Hoje, percebo como um privilégio ter sido lotada em tal diretoria, que me permitiu uma reaproximação com a temática da formação de professores. Trabalhei, entre 2008 e 2014, na Coordenação de Programas de Apoio à Pesquisa e à Inovação em Educação (Cinpe), responsável pela implementação do Programa Observatório da Educação, de apoio à pesquisa em educação; do Programa Novos Talentos, de articulação entre pós-graduação e educação básica; e dos Projetos de Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica. Apesar de a gestão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) ser responsabilidade da Coordenação de Valorização da Formação Docente (CVD), tive a oportunidade de viajar, representando a Capes, para diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), nas ocasiões de eventos locais ou regionais do Pibid, uma vez que eu era formalmente a substituta do cargo de Coordenadora-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV), entre maio de 2011 e março de 2014, quando me afastei por conta da licença para dedicação à pós-graduação.

Com a minha participação nos diferentes encontros do Pibid, pude observar, nos discursos dos atores imbricados no processo, menção a um contexto de formação nas licenciaturas bastante diferente do qual eu havia experimentado anos antes, o que começou a despertar minha curiosidade pelo programa, anos antes de ingressar no doutorado.

Além disso, havia, entre teóricos da área da educação que participavam desses eventos como palestrantes e conferencistas, um posicionamento bastante positivo sobre a importância do programa para a formação inicial de professores. Esta percepção também se repetia quando reuníamos as comissões de consultores para seleção de projetos dos diferentes programas da diretoria e acompanhávamos as discussões e os debates que ocorriam entre os pesquisadores. Como as comissões demandam bastante trabalho por parte dos servidores da Capes, nos organizávamos em mutirões, o que também me permitiu acompanhar seleções e discussões específicas sobre o Pibid.

Finalmente, em 2015, diante do acirramento do cenário de crise política e econômica que o Brasil ainda se encontra, do volume de manifestações públicas em defesa do Pibid, bem como da quantidade de conhecimento que vem sendo produzido em dissertações e teses, me senti motivada a querer compreender o que este programa tem a dizer a respeito da formação inicial de professores e o que ele representa no cenário das políticas de formação docente.

Por isso, ao procurar um Programa de Pós-Graduação (PPG) no qual eu pudesse amadurecer um projeto de pesquisa de doutorado que convergisse com as minhas expectativas, encontrei o PPG em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM/UnB). E, novamente, a perspectiva de realizar o curso em um programa multidisciplinar me parecia coerente e apropriada. Apesar do desafio que o fazer interdisciplinar nos implica, a possibilidade de lapidar nosso objeto de pesquisa a partir do diálogo com diferentes áreas do conhecimento se mostrou, mais uma vez, uma oportunidade muito rica.

Além disso, a expectativa de continuar atuando como gestora pública na área da educação me levou a considerar a linha de pesquisa “Desenvolvimento de Políticas Públicas” e o tema relacionado a “Avaliação e Monitoramento de Políticas Públicas em Educação” muito pertinentes e alinhados ao meu percurso acadêmico e profissional.

Quando ingressei no doutorado, por meio de processo seletivo em outubro de 2013, era preciso apresentar apenas uma intenção de pesquisa. Por isso, apenas no segundo semestre de 2014, apresentei a primeira versão do projeto, que foi se modificando à medida que eu cursava uma nova disciplina e tinha a oportunidade de dialogar com outra bibliografia e de conhecer novas abordagens metodológicas. Para integralizar os 36 créditos exigidos, cursei 15 disciplinas. Além disso, o olhar sobre o objeto de pesquisa era enriquecido pelo diálogo com os colegas e professores cujas formações são as mais diferentes possíveis: somos um curso

com antropólogos, físicos, demógrafos, estatísticos, psicólogos, pedagogos, geógrafos, sociólogos, economistas, biólogos, historiadores, entre outras.

Ao longo do curso, discutimos sobre os desafios da gestão de políticas públicas frente aos dilemas enfrentados pela sociedade contemporânea, abordando temas como: o papel do Estado; do indivíduo; do mercado; das instituições e da sociedade civil, em um cenário de transições (ou crises), sobre o qual muitos autores se pronunciam. E o tema da educação se colocou como um dos vetores importantes no debate sobre o desenvolvimento. Apesar de reconhecer a polissemia do conceito de desenvolvimento, este foi um fio condutor, no decorrer do curso, que se colocou de maneira transversal aos diferentes objetos de pesquisa, facilitando o diálogo tão profícuo entre o corpo discente e docente, justificando a relevância do debate no âmbito de um curso de pós-graduação multidisciplinar.

Além disso, as disciplinas permitiram conhecer diferentes abordagens e procedimentos metodológicos indicando o potencial dos estudos que triangulem métodos qualitativos e quantitativos, em uma perspectiva de superação das falsas dicotomias, dos monismos metodológicos e da crença em um único caminho de acesso à verdade.

Sobre esta questão, Bourdieu (2011, p. 25) enfatiza a necessidade de superação do “monoteísmo metodológico”, encorajando os novos pesquisadores a mobilizarem todas as técnicas que possam parecer pertinentes e utilizáveis para a realização da pesquisa, desde que utilizadas com rigor. E o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI) parece ser um local privilegiado, que nos convida a ultrapassar nossas zonas de conforto acadêmicas e a ousarmos a aprender com outros campos do conhecimento.

Ao final dessa jornada de quatro anos, fico feliz em perceber que a tese que ora apresento mantém muito pouco das minhas primeiras intenções de pesquisa. A sensação é de enorme satisfação, por reconhecer que o aprendizado se fez ao longo do processo, e de gratidão, por poder compartilhar aqui os frutos colhidos.

INTRODUÇÃO

1 O desafio da melhoria da qualidade da educação básica no Brasil

A melhoria da qualidade da educação básica é um tema que mobiliza educadores, pesquisadores e gestores públicos, e tem sido apontada como um dos grandes desafios para o país nos próximos anos.

O desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é frequentemente mencionado para exemplificar a dificuldade do país em alcançar patamares melhores de ensino-aprendizagem na educação básica. O Pisa é uma avaliação em larga escala que envolve diferentes países. A iniciativa, no Brasil, é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que aplica a avaliação a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, na faixa etária dos 15 anos. Em 2015, participaram do processo 70 países, sendo 35 membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e 35 países parceiros. Na edição do Pisa de 2015, o Brasil ficou na 63ª colocação em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª posição em matemática. O desempenho dos alunos brasileiros continua abaixo da média dos países da OCDE, nas três áreas do conhecimento avaliadas: ciências, português e matemática, conforme descrito a seguir:

O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos) (OCDE, 2016).

As avaliações internas conduzidas pelo Inep também indicam as dificuldades do Brasil em superar as metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador criado em 2007 que agrega os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil.

Ainda que se possa questionar os desdobramentos das avaliações e o receio de que o Estado se aproprie dos resultados para “ranquear” escolas e responsabilizar, muitas vezes, o professor pelo desempenho de seus alunos nos exames nacionais, o Ideb, o Pisa e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) produzem indicadores importantes para subsidiar e orientar a formulação de políticas públicas.

É desafiador pensar a gestão em educação em um país com dimensões continentais, apesar do regime de colaboração que pressupõe a partilha de responsabilidades entre os

municípios, estados, DF e a União. Além das diferenças regionais e culturais, o Brasil apresenta níveis de desigualdade socioeconômica elevados e que têm repercussão sobre o sistema de ensino.

Portanto, melhorar a qualidade da educação básica é um problema que envolve várias dimensões e não se reduz ao desempenho do professor em sala de aula. Baixos salários, precária condição 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, melhores salários e carreiras estruturadas como questões relevantes para a valorização da docência.

O enfrentamento do problema demanda do poder público a formulação e implementação de políticas articuladas e que sejam capazes de interferir positivamente nesse cenário.

1.1 Considerações sobre políticas públicas para formação inicial de professores

No Brasil, atualmente, a formação inicial para profissionais do magistério para a educação básica é realizada no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) (CNE, 2015). Por isso a importância da discussão sobre o papel das instituições de ensino nos processos de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A compreensão dos processos educacionais e formativos nas universidades, no contexto da sociedade contemporânea, representa um desafio aos estudiosos e gestores da educação (GATTI, 2005). A autora enfatiza que a multiplicação e a fragmentação dos conhecimentos também estão presentes no campo da educação. Ao analisar os currículos escolares, por exemplo, ela observa o fato de quase sempre estarem baseados em um discurso científico moderno, com o referencial de um conhecimento objetivo e indiscutível, e, simultaneamente, imersos em um contexto de volumosas mudanças em conhecimentos e áreas de saber, tornando seus respectivos conteúdos facilmente obsoletos e passíveis de críticas.

No entanto, Gatti reconhece que, no campo da educação, há um movimento em busca de alternativas:

A corrida mundial em busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas (GATTI, 2005, p. 603).

Bernheim e Chauí (2008), por sua vez, ao discutirem a relevância social dos sistemas de educação e o papel das universidades na sociedade contemporânea, consideram que as instituições precisam ser coerentes com o projeto educativo enunciado em seus objetivos e em sua missão institucional, enfatizando as responsabilidades da educação superior para com a educação básica.

No caso das licenciaturas, estas convivem com o desafio de formar professores aptos a lidar com as questões atuais que se colocam à docência, considerando o contexto de complexidade em que as escolas se situam hoje (ROLDÃO, 2005). Nesse mesmo sentido, Gatti (2010) reitera a necessidade de que as universidades dediquem maior atenção à concepção, à organização e ao desenvolvimento de seu projeto formativo, contribuindo para uma formação docente que propicie ao futuro licenciando experimentar níveis crescentes de complexidade e maior autonomia durante o seu processo formativo.

Outra questão central que se coloca à profissionalização docente é a importância de uma formação mais centrada na prática. Segundo Nóvoa (2009, p. 7), a “formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”.

Sobre o mesmo tema, Tardif (2005) também problematiza a atual ruptura entre a formação e a experiência, e entre a teoria e a prática, sinalizando a necessidade dessa superação. O autor reconhece, no processo educativo, o pressuposto da interação permanente entre professor e aluno. Para o exercício da docência, Tardif (2003) descreve os saberes necessários à prática docente: o professor deve conhecer sua matéria; possuir conhecimentos relativos à pedagogia, além do saber prático, que emerge a partir de sua experiência cotidiana com os alunos em sala de aula.

Portanto, observa-se que os autores reconhecem o professor como figura central na discussão acerca da melhoria da qualidade do ensino no país. Por isso, o debate acerca do

processo de formação inicial se faz tão pertinente para qualificar a gestão de políticas públicas de formação docente.

Importante esclarecer que política pública é compreendida aqui como uma intervenção planejada sobre uma dada realidade social, com o propósito de mitigar ou solucionar um determinado problema público. O problema, por sua vez, pode ser compreendido como a diferença entre a situação real observada, do cenário ideal almejado. E a dimensão “público” é atribuída quando a questão é de interesse coletivo (SECCHI, 2014).

Nessa perspectiva, é possível considerar que a melhoria da qualidade da educação básica no país representa um problema relevante, de interesse coletivo e que envolve vários fatores, entre os quais: a qualidade da formação inicial e continuada (GATTI; BARRETO, 2009).

Problemas públicos demandam formulação e implementação de políticas públicas. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) se coloca como resultado da ação intencional por parte do Estado, cujo propósito é intervir sobre uma das dimensões do problema da qualidade da educação básica, a que diz respeito à melhoria da formação inicial de professores.

2 Relevância do debate sobre Avaliação de Programas

A discussão sobre formulação e implementação de políticas públicas implica outro aprofundamento teórico relevante, que diz respeito ao campo do conhecimento sobre a avaliação de programas.

Percebe-se que há uma demanda crescente, por parte da sociedade contemporânea, de cobrança do Estado por políticas públicas para o enfrentamento dos problemas sociais. Espera-se do poder público implementação de políticas que sejam eficazes no que diz respeito ao alcance dos seus objetivos, eficientes em relação ao uso dos recursos econômicos e administrativos, e efetivas socialmente (SECCHI, 2014; JANNUZZI, 2016).

Outro aspecto interessante diz respeito ao aumento da preocupação com a transparência e prestação de contas (*accountability*), principalmente no âmbito da gestão pública. O amadurecimento da sociedade exige cada vez mais das esferas públicas compromisso ético e responsabilização com as escolhas que são feitas, em detrimento de outras, bem como com o uso dos recursos públicos. Arretche enfatiza que avaliações rigorosas

e tecnicamente bem elaboradas permitem o “exercício de um importante direito democrático: o controle sobre as ações do governo” (2009, p. 37).

Com a expectativa de conseguir articular a discussão acerca das políticas públicas para formação inicial de professores com o tema da avaliação de programas, a presente pesquisa 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, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1 - Distribuição de bolsas da Capes, em 2014

Modalidades de bolsa	2014
Iniciação à docência	72.845
Supervisor	11.717
Coordenador de Área	4.924
Coordenador de Área de Gestão	455
Coordenador Institucional	313
Total	90.254

Fonte: CAPES, 2015.

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.

Importante esclarecer que, apesar de reconhecer a importância do debate sobre a formação continuada de professores da educação básica, optou-se por discutir, no âmbito desta pesquisa, aspectos relacionados tão somente à formação inicial de professores, a partir do estudo sobre o processo de formulação e implementação do Pibid.

3 Apresentação da pesquisa: justificativa, objetivos e questões

A escolha do Pibid como foco desta investigação justifica-se pela dimensão e abrangência do programa, presente em todas as unidades da federação; pelo aumento do número de bolsas, em um curto período de tempo; e pelo orçamento anual expressivo destinado a sua manutenção.

Em um estudo que buscava identificar o foco das pesquisas sobre formação e políticas docentes, Gatti, Barreto e André (2011) ressaltaram o número reduzido de dissertações e teses sobre políticas docentes e o fato de que, nos anos 2000, o foco de 53% dos estudos dirigia-se ao professor, considerando seus saberes, práticas e representações. As autoras manifestam a preocupação de que as pesquisas não deixem de investigar a formação inicial e os desafios de formar professores competentes para atuar no contexto atual. Considerando a adesão expressiva das IES aos editais de seleção do Pibid, essas mesmas autoras reconhecem que há um entusiasmo por esse programa, que cresceu expressivamente nos últimos anos, desde a sua implementação, e apontam a necessidade de pesquisas avaliativas sobre o impacto dessa política na formação docente e nas próprias instituições formadoras, que possam contribuir “com conhecimentos sobre sua validade social e educacional” (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011).

Desde 2010, já foram publicadas 344 dissertações de mestrado e 102 teses de doutorado sobre o Pibid, conforme descrito na tabela abaixo:

Tabela 2 - Produção de dissertações e teses sobre o Pibid por ano

Nível	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Mestrado	2	6	21	40	54	79	113	29	344
Doutorado	-	1	6	6	16	23	45	5	102
Mestrado profissional		1	1	6	23	19	25	2	77
Total	2	8	28	52	93	121	183	36	523

Fonte: Banco de teses da Capes. Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html>. Acesso em: 3 mar. 2018.

Há uma expressiva produção teórica sobre o Pibid. No entanto, ao verificar os títulos das dissertações e teses¹, foi possível perceber que as investigações, em sua maioria, propõem um recorte por área do conhecimento, ou por instituição. Por exemplo: 1) O Pibid e a docência

¹ A relação completa dos títulos das 102 teses de doutorado publicadas sobre o Pibid é apresentada no Anexo B desta tese. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada (JAHN, 2015); 2) Pibid-Bio-UFF: um olhar sobre a formação inicial do docente (COSTA, 2014); 3) Histórias de sala de aula nas rodas de professores de Química: potência para a formação acadêmico-profissional (ALBUQUERQUE, 2012); 4) O Pibid e a iniciação docente em cursos de Pedagogia: ações desenvolvidas e a relação universidade-escola (HONORIO, 2014); 5) Narrativas de identidade do professor de Língua Inglesa: o legado do Pibid (BALADELI, 2015). No decorrer dessa análise, identificou-se apenas uma tese que lançou um olhar mais amplo sobre a política, a qual foi intitulada “A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social: possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”, defendida na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná (PENTEADO, 2015).

A expectativa é que a presente pesquisa, que consiste em um estudo avaliativo sobre o Pibid, possa contribuir, avançando no conhecimento já produzido sobre o programa.

Outro aspecto que ajuda a explicar o interesse pelo Pibid diz respeito às diferentes e expressivas formas de manifestações em sua defesa que surgiram em 2015, com o início da crise política e econômica no Brasil, que apontava para possibilidades reais de enxugamento e reestruturação do Pibid. Foram manifestações nos mais diferentes formatos: via redes sociais; ofícios encaminhados ao Ministério da Educação (MEC) e ao gabinete da presidência da Capes, carta assinada por entidades reconhecidas como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC); centenas de cartas assinadas em nome das instituições parceiras encaminhadas à equipe gestora do programa; manifestações individuais; fortalecimento das ações do Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid (Forpibid); realização de audiências públicas sobre o tema, na Câmara dos Deputados e no Senado. De maneira geral, as manifestações enfatizam as contribuições do Pibid para a formação inicial de professores e a importância de sua continuidade, como demonstram os trechos dos documentos a seguir:

Pela maneira como foi idealizado, estruturado e posto em funcionamento, e, principalmente, pelo ambiente profícuo que introduziu em nosso sistema de ensino, o Pibid representa uma daquelas medidas indispensáveis para que ocorram melhorias estruturais na educação brasileira. Sabemos todos: bons alunos advêm de bons professores e educação de qualidade exige educadores qualificados. É nessa direção que o Pibid caminha. Não se pode paralisá-lo, não se pode impedi-lo de atingir seus objetivos (ABC e SBPC, 2015. Disponível em: <http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=4237>. Acesso em: 5 dez. 2017).

No âmbito da Sociedade Brasileira de Física (SBF), a presença do PIBID se manifesta pela quantidade e qualidade de trabalhos apresentados nos

Simpósios Nacionais de Ensino de Física e Encontros de Pesquisa em Ensino Física. Estudos diversos indicam que o programa repercute favoravelmente na valorização da docência e dos cursos de licenciatura, com notório aumento do interesse dos estudantes pela docência. Neste sentido, a Sociedade Brasileira de Física vem a público manifestar seu apreço pelo programa e, em cartas endereçadas ao MEC e à Diretoria de Educação Básica da CAPES, sugerir que o PIBID seja considerado estruturante nas políticas públicas em curso, a ser poupado de cortes drásticos e horizontais nos financiamentos e condições de execução (SBF, 2015. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/v1/home/index.php/pt/acontece/628-manifestacao-de-apoio-ao-pibid>>. Acesso em: 5 dez. 2017).

A repercussão positiva sobre o programa e o volume de manifestações em defesa do Pibid também contribuíram para aumentar o interesse pela realização desta pesquisa.

Com a decisão de estudar o Pibid, optou-se pela escolha do referencial teórico da avaliação de programas que permitirá compreender elementos do processo de formulação e implementação deste programa de formação inicial de professores.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar qualitativamente o processo de formulação e implementação do Pibid a partir do referencial teórico-metodológico da Theory-Driven Evaluation (TDE).

O objetivo geral se traduz, por sua vez, em quatro objetivos específicos:

- Compreender o contexto político e institucional em que se dá a formulação do Pibid;
- Formular a estrutura conceitual da teoria do programa Pibid;
- Analisar diferentes experiências formativas do Pibid a partir da perspectiva dos beneficiários, buscando compreender como o programa ocorre na prática;
- Avaliar a eficácia do Pibid a partir da articulação entre o modelo de ação e o modelo de mudança.

A definição dos objetivos específicos 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 realização de entrevistas com gestores que participaram do processo de formulação e implementação do Pibid; a análise documental; e a análise de conteúdo dos resumos dos artigos publicados no Grupo de Trabalho (GT) 15, sobre experiências formativas do Pibid, na ocasião do V Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), realizado simultaneamente ao IV Encontro Nacional do Pibid, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em dezembro de 2014.

Para que o percurso da pesquisa fique mais claro, apresento a seguir a estrutura do trabalho.

4 A estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. Em um primeiro momento, são apresentados os elementos contextuais que ajudam a situar o objeto da pesquisa. O capítulo discute elementos da sociedade contemporânea e os desafios de formular e implementar políticas públicas educacionais em um contexto de transformações econômicas, políticas, culturais e sociais tão intensas. Em seguida, o texto apresenta o processo de formação inicial docente no Brasil, descrevendo o cenário referente às licenciaturas, aos professores e à realidade das escolas. A expectativa é descrever um panorama da educação básica e das licenciaturas, para a compreensão do contexto no qual o Pibid se insere.

O segundo capítulo apresenta o arcabouço teórico-metodológico no qual está ancorada a pesquisa. A avaliação de programas é reconhecida como um campo do conhecimento que ainda enfrenta resistência na academia brasileira, mas tem enorme potencial para contribuir para a gestão pública. O trabalho esclarece a existência de diferentes abordagens de avaliação, mas discutirá tão somente o modelo proposto pela Theory-Driven Evaluation, apresentando suas contribuições para a área, mas também reconhecendo seus limites. Esta perspectiva propõe a formulação da teoria do Pibid a partir de duas estruturas analíticas: o modelo de ação e o modelo de mudança, que contribuem para orientar a discussão sobre a formulação e implementação do programa em estudo.

O capítulo três é dedicado à apresentação e à justificativa dos passos metodológicos adotados para a pesquisa, que permitiram acessar os dados que dão sustentação ao estudo. Neste momento, são detalhadas as estratégias utilizadas para a realização das entrevistas semiestruturadas com os principais gestores do Pibid; da pesquisa documental e da análise de

conteúdo dos resumos de artigos acadêmicos de autoria dos principais beneficiários do programa submetidos ao V Enalic, em 2014.

O quarto capítulo é dedicado à formulação da teoria do Pibid, com a definição do modelo de ação e do modelo de mudança, construídos a partir da análise documental e das entrevistas. Discutem-se os elementos do processo de formulação e implementação do programa, bem como as premissas que o nortearam, sobre como ele deve operar em seu cotidiano para que os resultados sejam alcançados.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados da análise de conteúdo realizada nos resumos dos artigos. A expectativa é verificar reflexos dos princípios postulados na teoria do Pibid nos textos, que revelam as experiências formativas vivenciadas no programa a partir da narrativa dos informantes, neste caso, os próprios beneficiários.

A conclusão apresenta a culminância do estudo avaliativo. É neste momento que são discutidos os resultados das análises que levaram à definição do modelo de ação e do modelo de mudança. Inclui ainda a discussão final e as respostas para as questões avaliativas que nortearam a pesquisa, além de indicar sugestões para investigações futuras a partir de novos elementos que surgiram no decorrer do processo investigativo.

1 SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A realidade brasileira atual sugere que as relações entre educação e desigualdade no país sejam então compreendidas para se avaliar iniciativas institucionais que promovam a qualidade da educação de modo a assegurar as bases de seu desenvolvimento.

De acordo com Barros, Henriques e Mendonça (2002, resumo), “O Brasil apresenta um atraso, em termos de educação, de cerca de uma década em relação a um país típico com padrão de desenvolvimento similar ao nosso”. E continuam:

Assim, a melhor recomendação de política social é ensino de qualidade para todos, por evidentes razões de cidadania e justiça social, mas, além disso, como precondição absolutamente necessária para o desenvolvimento socioeconômico sustentado do Brasil.

É bastante oportuno considerar este texto do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), publicado em 2002, e não uma fonte mais recente, porque sua discussão antecede às

importantes mudanças institucionais observadas no âmbito do MEC e do estabelecimento de políticas comprometidas com a qualidade da educação, entre elas o Programa Pibid. Pode-se entendê-lo como uma proposta do próprio estado brasileiro, no contexto das mudanças políticas e de política social.

O próximo item aprofunda um pouco mais sobre esse debate, partindo da proposta de desenvolvimento.

1.1 Ampliação do debate sobre desenvolvimento

A crise civilizatória (WALLERSTEIN, 2002), social (SANTOS, 2001), ecológica (LEFF, 2002; SORRENTINO, 2005; DUARTE; WEHMANN, 2002) e cultural (BAUMAN, 2010), que vivenciamos atualmente, tem sua origem no processo de surgimento da sociedade moderna e está relacionada a aspectos políticos e econômicos. Polany (1978) esclarece que a transformação da economia humana em um sistema autorregulado de mercado ocorre com o surgimento da civilização industrial. Até o final do século XVIII, o sistema econômico era imerso no sistema social, e nenhuma economia era controlada pelo mercado. Sendo assim, Polany questiona a colonização da vida pelo “econômico”, na sociedade contemporânea, e a lógica do progresso às custas da desarticulação social (LISBOA, 2000, p. 15).

Os autores relacionados acima concordam que a perspectiva de desenvolvimento, como sinônimo de crescimento econômico, tem gerado impactos negativos na sociedade e no meio ambiente. No que diz respeito aos impactos socioeconômicos, Piketty (2014) desconstrói a visão de que o capitalismo de livre mercado distribui riquezas e garante as liberdades individuais, evidenciando como a desigualdade social de renda evoluiu nos últimos dois séculos.

Medeiros (2014) enfatiza que a análise de Piketty enfoca tão somente a desigualdade dentro dos países, e reforça a relevância das pesquisas sobre a desigualdade global, que se estabelece a partir das relações entre os países. Essa perspectiva é contemplada na análise que Wallerstein (2002) faz sobre a economia-mundo capitalista, como um sistema inter-Estados estruturado em relações hierarquizadas, na lógica de um modelo centro-periferia, no qual tende a prevalecer um Estado hegemônico.

No que diz respeito às questões ambientais, o livro “Primavera Silenciosa”, de Raquel Carson, publicado em 1962, pode ser citado como um marco da consciência ambiental mundial (SCARDUA, 2003). Nele, a autora reflete sobre os efeitos da utilização inadequada dos

recursos ambientais. Na década de 1970, o fordismo, modelo de crescimento que parecia inquestionável, entrou em declínio. Um dos seus postulados centrais, que propunha que as reservas de recursos naturais eram inesgotáveis, passou a ser questionado no momento da crise do petróleo (BUARQUE, 2002).

A Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, coincidiu com a publicação do relatório “The Limits to Growth” (“Os limites do Crescimento”), que apontou, pela primeira vez, limites ao modelo de desenvolvimento ocidental capitalista, de maneira que não seria possível que todos consumissem combustíveis fósseis na mesma proporção (RODRIGUES, 1998).

Diante dos problemas enfrentados pela contemporaneidade, surge então a proposta do “desenvolvimento sustentável”. Esse conceito aparece, pela primeira vez, em 1980, em um documento elaborado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), e se consolida com a publicação do Relatório Brundtland, em 1987, quando passou a ser compreendido como aquele desenvolvimento que atende às necessidades do presente, sem comprometer as possibilidades de as futuras gerações atenderem às suas próprias (DUARTE; WEHMAN, 2002, p. 15).

No entanto, muitos trabalhos já enfatizam a imprecisão desse conceito, uma vez que este pode vincular-se a diferentes fins e interesses políticos (DUARTE; WEHMAN, 2002, p. 18). Há críticas e questionamentos bastante válidos que afirmam que este “novo” paradigma considera a natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos de mercado e que vem mantendo o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo pobreza e falta de identidade cidadã (SORRENTINO, 2005).

Gadotti (2005) chama a atenção para a não neutralidade do conceito de “desenvolvimento”, enfatizando que este tem um contexto bastante preciso dentro da ideologia de progresso, em uma perspectiva colonizadora, comprometido com os padrões de industrialização e consumo. Como alternativa a essas críticas, Buarque (2002, p. 25) propõe o conceito de desenvolvimento “local” sustentável, reconhecendo-o como um processo microsocial de construção coletiva, no qual prevalecem as necessidades sociais e culturais, mas que devem ser compatíveis com as oportunidades locais de desenvolvimento e com a conservação dos recursos naturais disponíveis. Sachs (2002), por sua vez, suprimiu o termo desenvolvimento e optou por falar em uma “sustentabilidade” que considere os aspectos social, cultural, territorial e político, além das dimensões econômica e ambiental.

Cordeiro (2014, p. 233) reconhece que há, no Brasil, a ampliação do debate sobre o desenvolvimento com a ascensão do ciclo de democracia e justiça social², marcado:

pelo fortalecimento da sociedade civil no Brasil, pela redemocratização do Estado brasileiro, pela construção dos paradigmas iniciais do modelo da democracia participativa e pelas lutas e avanços no campo dos direitos e nas políticas redistributivas do crescimento econômico histórico brasileiro, ainda que com vários percalços e desafios no caminho, como, por exemplo, a onda neoliberal dos anos 1990.

O autor reconhece que o conceito de desenvolvimento, se antes predominantemente econômico, “agora também já divide o debate com o social, o político e o ambiental” (CORDEIRO, 2014, p. 234).

Amartya Sen, por sua vez, analisa o papel do desenvolvimento por um prisma diferenciado, também contrapondo os que associam esse processo exclusivamente à dimensão econômica. Sen considera a “liberdade o principal fim do desenvolvimento” (2010, p. 19), de modo que “o que as pessoas conseguem realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras, como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas” (SEN, 2010, p. 18). O autor compreende que “o desenvolvimento é realmente um compromisso muito sério com as possibilidades de liberdade” (2010, p. 337) e certamente a oportunidade de acesso à educação é um dos vetores importantes para a garantia de liberdade aos sujeitos.

Esse debate sugere reflexões importantes sobre o papel dos indivíduos, das organizações sociais, das instituições e dos Estados para a construção de uma lógica de desenvolvimento, que contemple as dimensões econômica, social, política, cultural, ambiental e territorial. Nesse sentido se faz tão importante pensar o papel e a atuação do Estado na formulação de políticas públicas.

As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância da área de conhecimento denominada políticas públicas, assim como de temas ligados às instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Alguns fatores, como a adoção de políticas restritivas de gastos, novos conceitos sobre governança e o papel do Estado na busca pela superação em conseguir formar coalizões políticas capazes de

² Bresser-Pereira interpreta a história do Brasil propondo uma cronologia de três grandes ciclos de desenvolvimento: Estado e integração territorial (do Império à transição da Velha República), o ciclo nação e desenvolvimento (com início em 1930) e o ciclo democracia e justiça social (a partir de 1970) (apud CORDEIRO, 2014).

equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população, foram fundamentais na contribuição de uma maior visibilidade ao tema das políticas públicas (SOUZA, 2006).

Souza (2006) considera ainda que “política pública”, do ponto de vista teórico-conceitual, é considerado um campo multidisciplinar, cuja construção parte do diálogo entre a sociologia, a ciência política e a economia. Os estudos nesta área enfocam a natureza das políticas e seus processos, e a repercussão na economia e nas sociedades. A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que as governanças de Estados democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças sociais.

Considerando as diversas definições e modelos sobre políticas públicas, pode-se compreender elementos fundamentais na gestão das ações, considerando que a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; o envolvimento de múltiplos atores e níveis de decisão, formais e não formais; a abrangência das políticas e a limitação de leis e regras; a política como uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; os impactos da política pública a longo prazo envolvendo processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006).

Entretanto, mediante a amplitude de ações que podem ser alcançadas pela definição de política pública, vale ressaltar que este processo não constitui uma racionalidade manifesta, logo, não é considerada uma ordenação simples na qual cada ator social conhece e desempenha um papel esperado (SARAVIA, 2006).

A Constituição Federal de 1988 fundamenta pressupostos da descentralização e da participação social no esboço de novas direções, mais complexas e múltiplas, na gestão de políticas. Nesse sentido, a noção de redes na área pública contempla a complexidade da inter-relação de diferentes atores, possibilitando a integração desses na ordenação de uma ação coletiva direcionada ao bem comum. As redes detêm mecanismos de poder ordenados nas relações e, como consequência, processam o interesse público por meio da inter-relação de atores estatais e não estatais em diferentes escalas – local, regional, nacional e global (ANDRADE, 2006).

Ao compreender que as políticas públicas se concretizam na gestão, os instrumentos utilizados para sua implementação também se constituem em objetos importantes de reflexão.

A instrumentação da ação pública é considerada por Lascoumes e Le Galès (2012, p. 20) como um “conjunto dos problemas colocados pela escolha e o uso dos instrumentos (técnicas, meios de operar, dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental”. A abordagem pela instrumentação revela os efeitos produzidos pelas escolhas dos instrumentos no espaço sociopolítico da ação pública construído por técnicas que visam mobilizar os fins, os conteúdos e projetos de atores. Nesse sentido, os autores expõem que:

Um instrumento de ação pública constitui um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função das representações e das significações das quais é portador (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p. 21).

Os autores ressaltam que os instrumentos em operação não são aparelhos neutros, uma vez que produzem efeitos específicos independentes dos objetivos perseguidos e assim estruturam, em função de própria lógica, a ação pública. A inovação nos instrumentos utilizados incentiva as possíveis contribuições desta abordagem para analisar mudanças da ação pública e, mais amplamente, aquela dos fenômenos de recomposição do Estado (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012).

Entende-se que esse debate pode contribuir para a interpretação dos processos de formulação dos instrumentos que regulam e orientam a implementação de programas sociais, permitindo compreender como se dá a relação entre as instituições implementadoras, os atores envolvidos e os beneficiários daquela ação pública.

1.2 Desafio de formular política pública em educação na sociedade contemporânea

Um dos principais sintomas da sociedade contemporânea é, segundo Harvey (1993 apud BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 10), a compressão espaço-temporal que se refere a dois fenômenos simultâneos provocados pela globalização: por um lado, a fragmentação e a dispersão do tempo e do espaço; e, por outro, sob efeitos das tecnologias de informação, a compressão do espaço.

Gatti (2005), ao discutir a produção de conhecimentos e a disseminação de saberes em educação, considera transitório o período em que vivemos. Para a autora, “não saímos totalmente das asas da modernidade e nem estamos integralmente em outra era” (GATTI, 2005, p. 601). Goergen (1997 apud GATTI, 2005), também pondera que a “modernidade e a pós-modernidade não se encontram numa relação de superação de uma pela outra, mas numa relação

dialética”. Diante da ambiguidade e complexidade do tempo histórico-cultural e científico presente, Santos (2001) considera estarmos vivendo um momento de transição que, como em outros momentos da história, não é fácil de ser percorrido ou mesmo compreendido.

D’Angelo (2002, p. 70), enumera algumas questões fundamentais da sociedade contemporânea que atingem diretamente o campo da educação e que merecem atenção. São elas:

- o impacto da linguagem da informática na reorganização dos saberes e das disciplinas acadêmicas;
- as formas atuais de legitimação do conhecimento, o papel das universidades, das empresas e das instituições financiadoras de pesquisa nesse processo;
- a construção de novas subjetividades e as possibilidades nela inscritas de democratização da sociedade. Entendendo por democracia não tanto seu aspecto formal, mas a possibilidade efetiva de a maioria da população participar das decisões que orientam as políticas públicas.

D’Angelo (2002) enfatiza que o domínio da linguagem da informática representa poder àqueles que a detêm. Sobre isso, Gatti (2005, p. 603) reitera que:

nesta sociedade informático-cibernética a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não têm os conhecimentos que a rede valoriza, ficam totalmente excluídos.

Outro aspecto relevante às formas atuais de legitimação do conhecimento diz respeito às políticas globais impulsionadas pelo grande capital internacional, apontadas por D’Angelo (2002, p. 66), que se manifestam “em medidas como a classificação da educação como mercadoria pela Organização Mundial do Comércio (OMC), a regulamentação das patentes e o controle do acesso aos conhecimentos patenteados”. Oliveira (2009, p. 739) chama a atenção para a “financeirização do setor” e os riscos de a educação vir a ser reconhecida como mercadoria e não mais como um bem público.

Os formuladores e/ou pesquisadores de políticas públicas em educação devem ser capazes de buscar novos modos de questionar e compreender a realidade e os processos socioeducativos que se multiplicam nos diferentes universos escolares. No campo da investigação em educação, Gatti é bastante otimista ao reconhecer que a pesquisa recente tem rompido com determinismos e grandes modelos explicativos buscando novas formas de compreensão do real:

A pesquisa educacional recente tem-se debruçado com outros olhares no espaço escolar, mergulhando aí com outras posturas, disposições e valores, trazendo maiores nuances sobre a vida cotidiana de professores e alunos, questionando se este “instrumental” é tão instrumental assim, tão técnico ou tão cientificamente referenciado. Com isto emergem idiosincrasias, humores, linguagens e códigos, símbolos novos, trocas inusitadas. Rotina e rupturas normas externas e consensos intragrupos, imposição e negociação, lição e interpretação, código culto geral e códigos locais, marcam presença nas relações escolares, construindo-se alternativas de convivência e aprendizagens não tão padronizadas (2005, p. 604).

O terceiro ponto, apresentado por D’Angelo (2002), aponta as perspectivas de uma participação mais efetiva da sociedade civil no processo de tomada de decisões que possam orientar a formulação, a implementação e o acompanhamento das políticas públicas em educação. Sobre esse engajamento, Gadotti (2014) estabelece uma diferenciação importante entre participação social e participação popular.

A participação social se dá nos espaços de controle social, como conferências, conselhos, ouvidorias e audiências públicas, e constitui-se em um espaço importante para o exercício do diálogo entre os governos e a sociedade civil. As conferências têm o potencial de contribuir para o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos de direitos e participantes do processo de elaboração de políticas públicas.

A participação popular, por outro lado, corresponde às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política da sociedade civil, com estratégias de lutas mais diretas. Dialogam com o Estado em determinados momentos, mas não estão subordinados às suas regras e regulamentos.

Se uma das características da sociedade contemporânea se refere à dificuldade de engajamento às causas coletivas e à possibilidade de comprometimento com processos de médio e longo prazo, uma vez que o tempo presente é o que importa – e sobre o futuro só restam incertezas –, o fortalecimento das diferentes estratégias de organização da sociedade civil parece importante para o aprimoramento da democracia, qualificando o processo de formulação de políticas públicas.

1.3 Sobre o processo de formação inicial docente

Saviani (2009) discute os aspectos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil observando as transformações que se deram ao longo de seis períodos:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Para discutir questões relativas à formação inicial de professores no âmbito deste trabalho, o ponto de partida será o último ciclo proposto por Saviani, cujo início coincide com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996.

Quando aprovada, a LDB propôs alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores (GATTI, 2010), transferindo a formação docente para o nível superior. A nova lei criou o curso normal superior, a ser oferecido pelos Institutos Superiores de Educação (ISE), substituindo assim o curso normal médio (CURY, 2006).

Este novo lócus de formação de professores foi tema polêmico entre muitos pesquisadores da área, pois, como mostra Saviani (2009, p. 148),

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e Licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: Os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Em 2002, o CNE aprovou as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, que demonstravam maior preocupação com o desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Em relação à concepção dos projetos pedagógicos, as diretrizes propuseram que fossem consideradas:

Art. 6º I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

E, em relação à dimensão prática, estabeleceram que:

Art 12º. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de pedagogia foram publicadas em 2006, propondo-o:

como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização (GATTI, 2010, p. 1357).

Apesar dos avanços normativos, Gatti (2010, p. 1357) chama a atenção para a “prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica nas licenciaturas dos professores especialistas”.

Saviani (2009, p. 151) também concorda que as novas diretrizes não conseguiram interferir de maneira efetiva no currículo das licenciaturas de modo a resultar na integração dos dois aspectos que constituem o processo de formação docente: “os conteúdos de conhecimento e os procedimentos pedagógicos”. Além dessa formação fragmentada, Gatti (1930) compreende que a diferenciação entre os profissionais formados nos cursos de bacharelado e de licenciatura tem origem histórica e remete ao modelo tradicional “3 + 1”, do final dos anos 1930, que propunha 3 anos de formação específica em diferentes áreas de conhecimento (bacharelado) e mais um ano de formação pedagógica (licenciatura).

Cury (2002) considera que esse modelo de formação foi formalmente extinto com as resoluções publicadas pelo CNE, em 2002, sobre as diretrizes nacionais curriculares para o ensino superior e sobre a duração dos cursos e carga horária. No entanto, o mesmo autor considera que as licenciaturas ainda convivem com o desafio de superarem efetivamente o modelo 3 + 1 e oferecerem aos licenciandos uma formação plena e integrada.

Atualmente, a formação inicial para os profissionais do magistério se dá em cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura. A nova DCN também definiu os princípios e os fundamentos que devem orientar a gestão dos programas e cursos de formação de professores que irão atuar nas escolas de educação básica.

E a garantia de escolas democráticas, contemporâneas e críticas só será possível, segundo Cury (2002), a partir da valorização do magistério, que pressupõe a forte atuação do Estado na formulação de políticas públicas de formação docente, inicial e continuada.

Restringindo o olhar à formação inicial de professores, a próxima seção apresenta um breve panorama das licenciaturas.

1.3.1 Panorama das licenciaturas e escolas

Para situar as informações relativas às licenciaturas, vale a pena conhecer alguns números do universo do ensino superior. O Censo de 2016, publicado pelo Inep, mostra que há, no Brasil:

- 2.407 instituições de ensino superior, sendo 296 públicas (107 federais; 123 estaduais e 66 municipais) e 2.111 privadas;
- 34.366 cursos, sendo 10.542 em IES públicas e 23.824 em IES privadas;
- 8.048.701 matrículas, sendo 1.990.078 em IES pública e 6.058.623 em IES privadas.

As licenciaturas correspondem a 21,4% dos cursos oferecidos. A tabela a seguir mostra os números de cursos, matrículas e concluintes.

Tabela 3 - Número de cursos, matrículas e concluintes em licenciatura, por organização acadêmica, em 2016

Censo da Educação Superior 2016	Natureza	Licenciaturas	%	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
Cursos		7.356		4.483	662	1.763	448
	Pública	3.938	54	3.331	28	131	448
	Privada	3.418	46	1.152	634	1.632	-
Matrículas		1.520.494		1.010.346	221.968	238.241	49.939
	Pública	579.114	38	511.004	2.012	16.159	49.939
	Privada	941.380	62	499.342	219.956	222.082	-
Concluintes		238.919		150.566	32.600	51.510	4.243
	Pública	78.518	33	69.815	482	3.978	4.243
	Privada	160.401	67	80.751	32.118	47.532	-

Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2016).

Ao olhar a inserção profissional dos professores, o Censo da Educação Básica de 2017 mostra que 2.192.224 milhões de docentes atuam em 184.145 mil escolas de educação básica, nas quais são contabilizadas 48.608.093 milhões de matrículas, sendo que 81,7% dessas estão na rede pública e 18,3%, na rede privada.

Em relação às escolas de educação básica, Soares Neto et-al. (2013) compreendem a importância de ambientes adequados para garantir condições de aprendizagem. Com o objetivo de contribuir para a formulação de políticas públicas de educação, os autores propuseram uma escala de infraestrutura escolar que define quatro categorias: elementar, básica, adequada e avançada. Com base nessa escala, é possível analisar a infraestrutura escolar das escolas de educação básica do país.

Quadro 1 - Descrição dos níveis da escala de infraestrutura escolar

Nível	Descrição dos níveis de infraestrutura
1 - Elementar	Estão neste nível escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha
2 - Básica	Além dos itens presentes no nível anterior, neste nível as escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares. Em geral, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora
3 - Adequada	Além dos itens presentes nos níveis anteriores, as escolas deste nível, em geral, possuem uma infraestrutura mais completa, o que permite um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. Essas escolas possuem, por exemplo, espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil. Além disso, são escolas que possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet
4 - Avançada	As escolas neste nível, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais

Fonte: Adaptado pela autora de Soares Neto et al. (2013, p. 90).

Com base nos dados do Censo de 2017, observa-se a seguinte distribuição das escolas de educação básica no Brasil, por nível de infraestrutura.

Tabela 4 - Distribuição do número de escolas de educação básica por nível de infraestrutura

Nível	Frequência	Porcentagem
Infraestrutura Elementar	58.836	23,8%
Infraestrutura Básica	88.298	35,7%
Infraestrutura Adequada	37.201	15,0%
Infraestrutura Ideal	1.593	0,6%
Total	185.928	100,0%

Fonte: Com base no estudo de Soares et al (2013) e dados do Censo de 2017.

Os dados apresentados mostram a desigualdade de infraestrutura existente entre as escolas de educação básica no país. O estudo de Soares Neto et al. (2013) dá uma importante contribuição ao revelar que o Brasil está distante de garantir um padrão mínimo de qualidade para que os processos de ensino-aprendizagem se concretizem em ambientes favoráveis,

demandando do poder público políticas públicas que busquem garantir qualidade e equidade educacional.

Compreender a situação das escolas se faz importante porque elas representam o lócus de atuação do programa a ser analisado no decorrer desta tese.

2 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS A PARTIR DO MODELO PROPOSTO PELA THEORY-DRIVEN EVALUATION

O presente capítulo tem como objetivo discutir a contribuição da abordagem da Theory-Driven Evaluation para o estudo avaliativo do Pibid.

2.1 Pertinência do debate para a gestão pública

Em meados da década de noventa, Vianna (1995) realiza uma análise da produção científica educacional e também observa alguns exemplos de avaliações conduzidas pelo Estado, como o Saeb, criado em 1990, reconhecendo, naquele momento, o início de uma cultura da avaliação educacional na sociedade brasileira. O autor considera que no Brasil são priorizadas avaliações com foco nos alunos, baseadas no rendimento escolar; sendo assim, ainda há um longo caminho a ser percorrido para o amadurecimento e a consolidação da área de avaliação de programas na educação.

Como sinalização de que o tema da avaliação, e mais especificamente da avaliação educacional, vem ganhando espaço nos ambientes acadêmicos no país, podem ser mencionadas a fundação de associações e redes nacionais, tais como a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), fundada em 2003, e a Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação (RBMA), formalizada em 2014. Além disso, há o aumento do número de dissertações e teses sobre o tema, disponíveis no banco de teses da Capes; a criação de periódicos exclusivos, como a Revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE), da Fundação Carlos Chagas (FCC), criada em 1990, e a Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação, lançada em junho de 2011, fruto da parceria entre a RBMA e instituições federais.

Paes de Sousa (2016, p. 7) também reconhece o crescimento considerável no Brasil das atividades de monitoramento e avaliação de políticas e programas:

A produção de estudos de avaliação, o desenvolvimento de sistemas de monitoramento, o número crescente de estratégias de disseminação de métodos de avaliação indica que essas etapas do planejamento e implementação de políticas estão se consolidando no Brasil.

Para avançar no capítulo, é importante esclarecer o entendimento que se faz da avaliação. Scriven (1987 apud WORTHEN et al., 2004, p. 39) a define como sendo o ato de: “julgar o valor ou o mérito de alguma coisa”. Inspirados nessa definição, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 38) ampliam a compreensão e definem que a avaliação:

é a determinação do valor ou mérito de um objeto de avaliação (seja o que for que estiver sendo avaliado). Ou de maneira mais extensa, avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios.

Outra definição “pragmática e aplicada” que contribui para pensar a contribuição da avaliação para a gestão pública de programas sociais compreende que a avaliação:

refere-se ao esforço analítico de produzir informação e conhecimento para desenho, implementação e validação de programas e projetos sociais, por meio de abordagens metodológicas interdisciplinares da pesquisa social, com a finalidade de aprimorar a gestão das intervenções, seja no cumprimento de seus objetivos (eficácia), nos seus impactos mais duradouros e abrangentes em termos públicos e dimensões sociais alcançados (efetividade), seja nos custos condizentes com a escala e complexidade da intervenção (eficiência) (JANNUZZI, 2016, p. 46).

Costa e Castanhar (2003, p. 971) também contribuem para a reflexão sobre a importância da avaliação para o aperfeiçoamento da gestão pública, uma vez que sugerem:

a necessidade de se obter maior eficiência e maior impacto nos investimentos governamentais em programas sociais. A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz.

Ambas considerações colaboram para o entendimento de que a finalidade da avaliação deve ser “aprimorar a gestão e o atingimento de resultados” (JANNUZZI, 2016, p. 47). E a Theory-Driven Evaluation, escolhida como referencial teórico e metodológico do presente

trabalho, também tem em seus princípios o compromisso de que a avaliação deve produzir informações que permitam o aperfeiçoamento da política ou do programa em curso.

2.2 Contribuições da Theory-Driven Evaluation para avaliação de programas educacionais

Buscando as raízes do debate sobre a avaliação educacional, verificou-se que o tema ganhou força a partir de 1960, nos Estados Unidos. Essa discussão tornou-se impositiva à sociedade norte-americana diante da deficiência tecnológica constatada com o lançamento do satélite Sputnik 1, pela União Soviética, em 1957. Esse fato desencadeou esforços para a criação de novos currículos e o desenvolvimento de novas estratégias de ensino, priorizando a ciências e a matemática (WORTHEN, 2004). Vianna (1995) também sugere que é nesse contexto que a avaliação passa a ter importância reconhecida e começa a se definir como uma profissão estruturada nos EUA. Worthen (2004, p. 69) aponta que a aprovação da Lei do Ensino Fundamental e Médio, publicada em 1965, nos Estados Unidos:

mereça ser historicamente designada como o nascimento da avaliação de programas contemporânea, [...] pois designava um aumento expressivo do financiamento federal em educação e não havia, para os senadores, evidência convincente de que qualquer financiamento federal no ensino tivesse algum dia resultado em melhorias educacionais genuínas.

Com o tempo, o campo da avaliação vai se tornando complexo, com o surgimento de novos posicionamentos teóricos e novas abordagens metodológicas³.

Para compreender o posicionamento teórico desses autores e o contexto em que são propostas as avaliações orientadas pela teoria, é interessante visualizar como estão dispostos os demais pesquisadores da área.

Por isso, buscamos em Bauer (2011) a discussão da árvore genealógica da avaliação, proposta por Alkin e Christie (2004 apud BAUER, 2011, p. 11), que esclarece as ramificações teóricas, auxiliando nessa compreensão.

³ Os leitores interessados em uma perspectiva histórica da avaliação educacional podem consultar Vianna (1995). Já sobre o histórico da moderna avaliação de programas, recomendo a leitura de Worthen (et al. 2004) e Bauer (2010 e 2011).

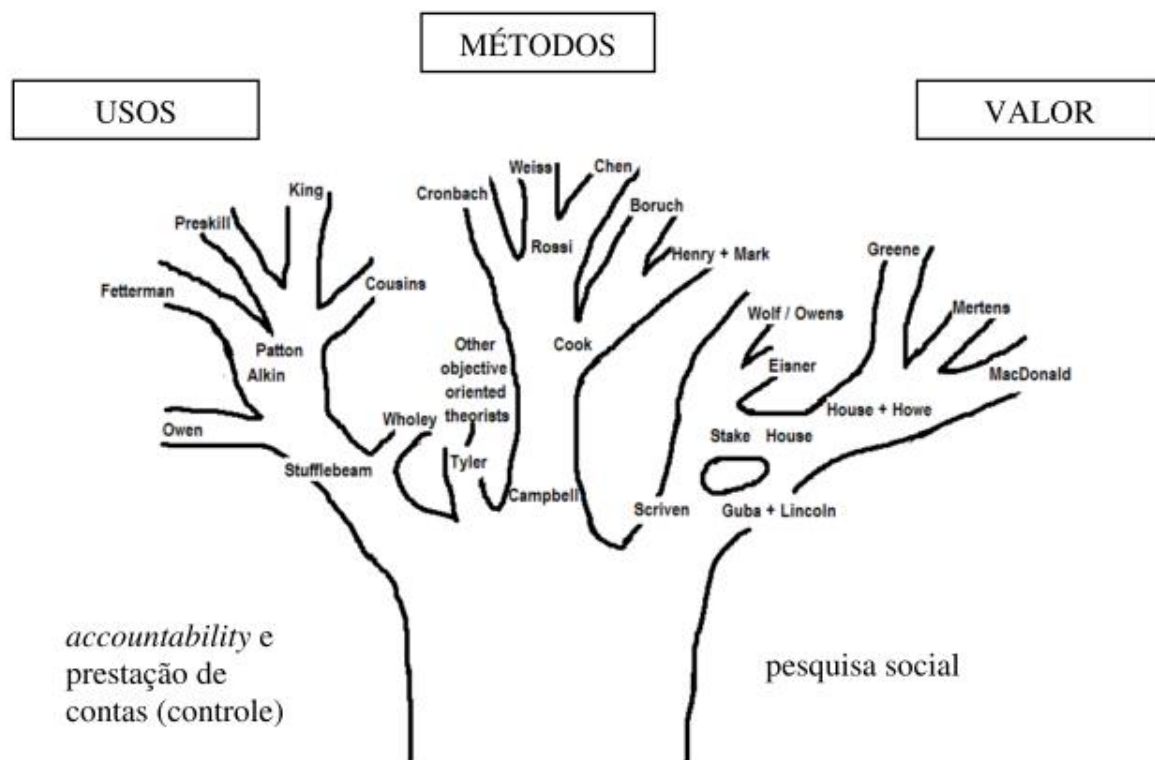


Figura 1 - A árvore teórica da avaliação

Fonte: ALKIN e CHRISTIE, 2004, apud BAUER, 2011, p. 11.

Para a compreensão da Figura 1, Bauer (2011, p. 10) explica que:

a consolidação e a universalização do campo da avaliação apoiaram-se numa dupla base de *accountability*, no sentido de responsabilização, e de investigação social, ambas situadas no tronco da árvore. A prestação de contas é praticamente um pressuposto para a materialização da responsabilização, que deve ser entendida em seu sentido mais amplo, como base para o aprimoramento de programas, da sociedade e da condição humana, e não como fator limitante. Assim, teria sido o desejo e a necessidade de *accountability* que apresentou a necessidade da avaliação. A partir desse tronco, comum, três ramificações teóricas principais poderiam ser identificadas, segundo Alkin e Christie (2004): as teorias focadas nos métodos de avaliação, as focadas nos usos dos resultados das informações obtidas por meio da avaliação e as que discutem a questão do valor e do mérito na avaliação.

Como a proposta da presente tese é discutir o potencial de contribuição da Theory-Driven Evaluation para o estudo avaliativo do Pibid, buscou-se compreender onde estão localizados os pesquisadores que contribuíram para sua proposição na árvore teórica da avaliação (Figura 1).

Lipsey (1993) reconhece que a série de artigos publicados por Rossi e Chen, na década de 80 (1981, 1983, 1987), trouxe grande contribuição ao debate sobre o papel da teoria na avaliação. Os artigos têm como premissa que cada programa social incorpora uma teoria da ação, que reflete os pressupostos inerentes ao programa e a forma como ele espera provocar mudanças no problema social sobre o qual atua. Rossi e Chen defendem que é papel dos avaliadores trazer essa teoria à superfície. Além disso, os autores propõem que avaliações orientadas pela teoria podem refletir avaliações mais eficientes, produzindo informações sobre como alcançar os efeitos desejados.

Com o desenvolvimento da moderna avaliação de programas, Rossi e Chen (1983), ambos localizados, na árvore genealógica, no ramo que discute questões relativas ao método de avaliação, propuseram uma nova vertente, com a expectativa de superar limites da fase anterior. Os autores escrevem sobre as avaliações orientadas pela teoria como parte de um movimento de superação das avaliações conhecidas como “caixa-preta”, que permite avaliar apenas o produto final, informando tão somente sobre o sucesso ou fracasso daquela intervenção. A avaliação orientada pela teoria, por sua vez, busca relações de causalidade entre os componentes do programa, permitindo compreender os acertos, os erros, e a identificar os pontos fracos da intervenção (CHEN, 1989).

Davidson (2005 apud CORYN, 2011) enfatiza que uma das vantagens dessa abordagem se refere ao fato de a teoria do programa explicitar a relação estabelecida entre os vários componentes. O autor também destaca o potencial da Theory-Driven Evaluation em contribuir para gerar informações que auxiliem no aperfeiçoamento do próprio programa, como apresentado a seguir:

As principais vantagens das estratégias orientadas pela teoria são que na melhor das hipóteses, as avaliações orientadas pela teoria podem ser analiticamente e empiricamente potentes e levar a melhores questões de avaliação, melhores respostas de avaliação, e melhores programas [...]. Pode melhorar informações sobre um programa que é importante para replicação ou para melhoria, o que é improvável que seja produzido por outros tipos de avaliação do programa (ROGERS, 2000 apud CORYN, 2011, p. 203).

Coryn (2011) menciona Scriven e Stufflebeam como os maiores críticos a essa abordagem. Scriven (1998 apud CORYN, 2011) entende que o papel do avaliador é determinar se os programas são eficazes, e não explicar como funcionam. Stufflebeam (2001 apud CORYN, 2011), por sua vez, pondera que não é simples aplicar a teoria do programa, que muitas vezes é mal interpretada. Além disso, considera que é um tipo de avaliação dispendiosa

e que pode haver um conflito de interesses ao considerar as partes interessadas no processo avaliativo.

Em contrapartida, o mesmo artigo enumera vários pesquisadores que apoiam a abordagem:

Contrariamente às afirmações dos críticos, no entanto, o valor da avaliação orientada pela teoria, para alguns, permanece não só para determinar se os programas funcionam, mas, mais especificamente, como eles funcionam (Chen, 1990, 2005a, 2005b; Donaldson, 2003, 2007; Donaldson & Lipsey, 2006; Mark, Hoffman & Reichardt, 1992; Pawson & Tilley, 1997; Rogers, 2000, 2007 apud CORYN, 2011, p. 207).

No trabalho publicado em 1994, Chen responde às críticas com dois argumentos: primeiro, se Scriven utiliza como exemplo a avaliação de produtos como carros, televisões e relógios, para dizer que o papel do avaliador é apenas julgar a qualidade ou o mérito do produto, Chen considera inapropriado julgar o valor dos programas sociais exclusivamente pela realização de metas ou por méritos externos. O autor enfatiza que é igualmente importante obter conhecimento de como as metas ou os objetivos do programa foram atingidos; e, segundo, as melhorias do programa são partes essenciais das avaliações, por isso justifica a importância de contemplar a visão dos *stakeholders*, das partes interessadas (CORYN, 2011).

Cano (2006) propõe uma classificação mais simplificada a partir dessa contradição teórica, sugerindo que as avaliações podem ser divididas em diferentes grupos, a depender da atenção dada à teoria, e exemplifica com dois grupos extremos.

No primeiro grupo, estão pesquisadores que buscam verificar tão somente se a intervenção funciona ou não, com base no modelo “caixa-preta”, pois não pretendem explicar as razões que levam aos resultados observados. Apesar das limitações deste modelo, justamente por não contribuir para a compreensão de como se deu o processo de transformação, Cano (2006, p. 98) enfatiza sua contribuição para a sociedade, citando exemplos da área de saúde:

várias descobertas epidemiológicas passaram exclusivamente pela identificação do vetor de contágio de uma doença. Após a identificação, o vetor podia ser controlado, e a doença contida ou até erradicada (...), mesmo sem conhecer exatamente o mecanismo que provocava o contágio e a própria doença.

O outro grupo refere-se aos pesquisadores que “recomendam uma avaliação que leve em conta a teoria graças a qual o programa funciona” (CANO, 2006, p. 98). Neste caso o autor

traduz a abordagem da Theory-Driven Evaluation como “avaliação dirigida pela teoria” e também recomenda a perspectiva de Chen.

O livro intitulado “Theory-Driven Evaluation”, publicado por Chen em 1990, é reconhecido com um marco importante, que contribuiu para consolidar a abordagem da avaliação orientada pela teoria. Desde então, esta tem sido adotada frequentemente por teóricos, pesquisadores e profissionais da área (ROSSI, 1995; CORYN, 2011). Por isso, Chen será a principal referência teórica para orientar a formulação da Teoria do Pibid, a ser discutida mais adiante.

Huey T. Chen, nasceu e cresceu em Taiwan, mas desenvolve sua carreira acadêmica nos Estados Unidos, onde leciona na Universidade de Alabama em Birmingham, desde 2002. O autor tem contribuído para o desenvolvimento da teoria de avaliação e de metodologias avaliativas com a proposta de formulação da teoria do programa e do modelo da Theory-Driven Evaluation. Apesar da vasta produção voltada para avaliação de programas na área da saúde, o modelo proposto por Chen também tem sido aplicado à avaliação de diferentes programas sociais, inclusive os educacionais.

A abordagem proposta por Chen (1989) permite a reflexão sobre as relações de causalidade entre os componentes do programa. Diferentemente do modelo tradicional da “caixa-preta”, no qual se avalia apenas o produto final, informando-se tão somente sobre o sucesso ou fracasso daquela intervenção, a Theory-Driven Evaluation permite compreender o que deu errado ou identificar os pontos fracos do programa.

2.3 O modelo conceitual da teoria do programa

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 por que 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)⁴, que apresenta as relações entre as ações previstas, os atores envolvidos, os elementos do contexto e os resultados, conforme demonstra a figura abaixo:

⁴ 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, ver Wholey (et al., 2010).

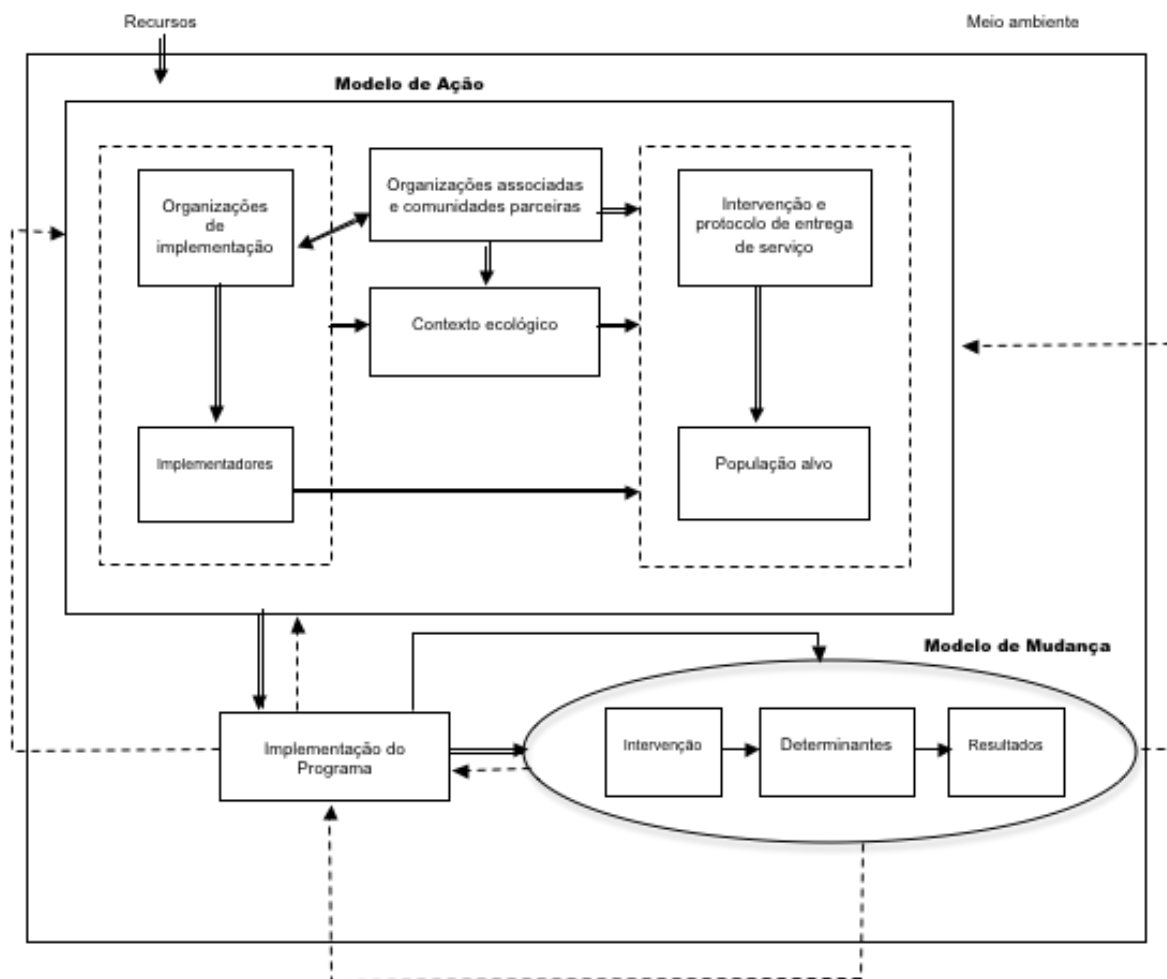


Figura 2 - Quadro conceitual da teoria do programa

Fonte: CHEN, 2005. Tradução nossa.

A teoria do programa, por sua vez, é um modelo conceitual não linear que serve para orientar a avaliação, buscando compreender a maneira como o programa funciona (CHRISTIE; ALKIN, 2003). O modelo permite revelar as premissas, explícitas ou implícitas, que estavam postas no momento da formulação do programa, e os motivos que levariam o programa a ser adequado à superação do problema público em questão (CHEN, 2005). Além disso, a teoria do programa permite esclarecer 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 ação consiste nos seguintes elementos (CHEN, 1989; 1990; 2012):

- **Organização de implementação:** o programa depende das organizações responsáveis por alocar recursos, coordenar atividades, mobilizar e selecionar os demais participantes. Segundo Chen (1989), a implementação do programa pode estar relacionada ao quão bem estruturada está a organização. É preciso garantir que essas organizações tenham condições de implementar o programa.
- **Implementadores:** são os atores responsáveis pela seleção dos demais envolvidos, por garantir o compromisso e a competência nas atividades de prestação de serviço ou da intervenção. Refere-se aos gestores, profissionais de escola, por exemplo. Chen (2012) aponta algumas qualificações e competências esperadas dos implementadores: compromisso, entusiasmo e dedicação que podem afetar diretamente a qualidade do serviço, ou da ação.
- **Organizações associadas:** a colaboração com outras organizações, estabelecendo redes de parceria e cooperação podem beneficiar as atividades da intervenção. Da mesma forma, Chen (2012) sugere que, se parcerias importantes não estiverem bem estabelecidas, as atividades podem ser dificultadas, comprometendo-se a qualidade dos serviços oferecidos ou da implementação da ação.
- **Contexto ecológico:** refere-se ao contexto em nível micro relacionado ao cotidiano da entrega do serviço ou da intervenção. Também se refere às condições materiais, mas também emocionais que permitem a participação dos envolvidos nas atividades previstas.
- **Meio ambiente:** refere-se ao contexto macro, no qual se insere a intervenção. Considera normas comunitárias e culturais, mas também o contexto institucional, político e econômico que podem dificultar ou facilitar o sucesso do programa.
- **Intervenção e prestação de serviço:** refere-se às informações que definem a natureza, o conteúdo e as atividades da intervenção, esclarecendo os detalhes operacionais.
- **População-alvo:** refere-se ao grupo beneficiário. A ação deve ter claros os critérios de elegibilidade e participação no programa e ser capaz de alcançar eficazmente o grupo pretendido. Os participantes, por sua vez, devem manifestar vontade de contribuir e cooperar para garantir o resultado positivo da ação.

Já o modelo de mudança 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?

O modelo de mudança descreve o processo causal e é composto por três elementos (Chen, 1990; 2012):

Objetivos e resultados: segundo Chen (2012, p. 18), os objetivos “refletem o desejo de satisfazer necessidades não atendidas, como com a falta de saúde, educação inadequada ou pobreza. Os resultados são os aspectos concretos e mensuráveis desses objetivos”.

Determinantes: cada programa deve identificar um mecanismo sobre o qual ele pode desenvolver um tratamento ou uma intervenção para atender a uma necessidade. Esse mecanismo é chamado de determinante.

Intervenção ou tratamento: compreende as atividades de um programa que visa diretamente à mudança do(s) determinante(s). É o agente de mudança dentro do programa.

A Figura 2, que ilustra o quadro conceitual da teoria do programa, 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. Esta estrutura conceitual da teoria do programa deve ser útil para os avaliadores encarregados de projetar uma avaliação que produz informações precisas sobre a dinâmica que leva ao sucesso do programa ou falha do programa.

Por fim, em relação à escolha do método para a formulação dos modelos de ação e de mudança, Chen (1989) compreende que a avaliação se beneficia da utilização conjunta de abordagens qualitativas e quantitativas. Worthen et al. (2004, p. 116) consideram Chen um dos responsáveis pela popularização dos métodos qualitativos nas avaliações e afirmam que, já na década de 80, a controvérsia entre o uso de metodologias quantitativas e qualitativas começaram a mostrar sinais de superação.

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

2.4 Procedimentos metodológicos

A estratégia metodológica do trabalho foi construída tendo em vista os objetivos específicos estabelecidos previamente. Por isso, o quadro a seguir situa os métodos escolhidos

para coleta de dados, de modo a viabilizar condições de resposta para cada uma das questões norteadoras da pesquisa.

Quadro 2 - Questões de pesquisa, objetivos e métodos de coleta de dados

Questões norteadoras	Objetivos específicos	Método de coleta de dados
1 Como ocorreu o processo de formulação do Pibid?	Compreender o contexto político e institucional em que se dá a formulação do Pibid.	- Análise documental; - Entrevistas semiestruturadas. Obs.: Dados para a formulação do modelo de ação.
2 Como se deu o processo de implementação do Pibid?	Formular a estrutura conceitual da teoria do programa Pibid.	- Análise documental; - Entrevistas semiestruturada. Obs.: Dados para a formulação do modelo de ação e modelo de mudança.
3 Os princípios da teoria do programa estão presentes nas experiências formativas do Pibid?	Analisar diferentes experiências formativas do Pibid a partir da perspectiva dos beneficiários, buscando compreender como o Programa ocorre na prática.	- Análise de conteúdo Obs: Dados que permitirão validar a Teoria do Pibid.
4 Nos últimos dez anos, de que maneira o Pibid interferiu na qualificação do processo de formação inicial de professores?	Avaliar a eficácia do Pibid a partir da articulação entre o modelo de ação e o modelo de mudança.	Obs: Discussão mais ampla a partir da reflexão articulada sobre as três questões anteriores.

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 documental e entrevistas semiestruturadas.

Em um segundo momento, foi realizada a análise de conteúdo dos resumos dos artigos acadêmicos publicados no GT 15 – Experiências formativas do Pibid, no V Encontro Nacional

das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do Pibid, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, nos dias 8 a 12 de dezembro de 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.

Santos (2011) esclarece que a ciência social será sempre subjetiva, ao contrário das ciências naturais, e os fenômenos sociais devem ser compreendidos a partir das atitudes mentais e do sentido conferido às suas ações. Para isso, os métodos de investigação, os critérios epistemológicos e a metodologia qualitativa devem contribuir para a construção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo, compreensivo, ao invés de um conhecimento objetivo e explicativo (SANTOS, 2011, p. 23). Sendo assim, a presente tese, ao situar-se no âmbito das pesquisas sociais, apoiou-se em dados construídos nos processos de comunicação. Teóricos da área esclarecem que esse tipo de investigação pretende compreender a “maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER et al., 2000, p. 20).

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 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.

Para o delineamento da pesquisa, buscou-se garantir coerência entre o propósito do estudo e a definição dos métodos de coleta de dados e das estratégias de análise das informações reunidas. No entanto, ficou também evidente que essas escolhas serão sempre opções entre outras possíveis, e cada uma delas apresenta vantagens e limites que devem ser reconhecidos no decorrer do percurso. Por isso, o objetivo deste capítulo é, além de descrever as opções metodológicas adotadas, justificar as escolhas que embasaram e nortearam a realização do presente estudo.

2.4.1 Passos metodológicos para a formulação da Teoria do Pibid

Como dito, a metodologia da pesquisa tem como referência a abordagem qualitativa, e, para a formulação da Teoria do Pibid, foram adotados diferentes métodos de coleta de dados: 1) análise documental dos documentos formais do Pibid; e 2) realização de entrevistas semiestruturadas com diferentes gestores que atuaram no âmbito da Capes, do Ministério da Educação ou do Conselho Nacional de Educação.

2.4.1.1 Análise documental

A análise documental referente ao Pibid contemplou a pesquisa dos processos formais instituídos no âmbito do MEC e da Capes, a partir de 2007, bem como a leitura dos demais instrumentos normativos, entre eles leis, decretos, portarias normativas, editais de seleção e relatórios de gestão. Além disso, foram identificados, já como resultado da pesquisa documental, outros documentos relevantes que contribuíram para o aprofundamento do estudo. O detalhamento da análise dos documentos será apresentado na seção que discute a formulação da Teoria do Pibid.

2.4.1.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como uma das estratégias para coleta de dados. Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador compreender a relação que os atores estabelecem com o fenômeno estudado e, muitas vezes, contribui para o aprofundamento de informações contextuais valiosas para complementar os achados oriundos da pesquisa documental (GASKELL, 2000, p. 64).

Os entrevistados que participaram da pesquisa representam um grupo importante de atores que, de uma forma ou de outra, participaram dos processos de formulação e implementação do Pibid, conforme detalhado a seguir:

1) Patrícia Amaral

Atuação: Analista em Ciência e Tecnologia da Capes, primeira servidora da Capes a trabalhar na gestão do Pibid, a partir de novembro de 2008.

Local e data da entrevista: Brasília, 26 de abril de 2017.

Duração: 122:31 minutos.

2) Carmen Moreira de Castro Neves

Atuação:

- a) Coordenadora-Geral de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e de Modelos Experimentais (CGV/DEB/Capes), de abril de 2009 a julho de 2007;
- b) Diretora de Educação Básica Presencial (DEB/Capes), de julho de 2011 a agosto de 2015;

Local e data da entrevista: Brasília, 12 de maio de 2017.

Duração: 70:21 minutos.

3) João Carlos Teatini de Souza Clímaco

Atuação: Diretor de Educação Básica Presencial (DEB/Capes), de fevereiro de 2009 a junho de 2011;

Local e data da entrevista: Brasília, 26 de maio de 2017.

Duração: 57:33 minutos.

4) Hélder Eterno da Silveira

Atuação: Coordenador-Geral de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e de Modelos Experimentais (CGV/DEB/Capes), de setembro de 2011 a setembro de 2015;

Local e data da entrevista: a distância, via Skype, 17 de junho de 2017.

Duração: 101:28 minutos.

5) Jorge Almeida Guimarães

Atuação: Presidente da Capes, de 2004 a maio de 2015;

Local e data da entrevista: Brasília, 31 de maio de 2017.

Duração: 43:50 minutos.

6) Fernando Haddad

Atuação: Ministro de Estado da Educação, de julho de 2005 a janeiro de 2012;

Local e data da entrevista: São Paulo, 25 de setembro de 2017.

Duração: 31:36 minutos.

7) Luiz Fernandes Dourado

Atuação: Conselheiro da Câmara de Educação Superior do CNE, de 2012 a 2016;

Local e data da entrevista: Goiânia, 10 de novembro de 2017.

Duração: 1:07:02 minutos.

Para a realização das entrevistas, optou-se pela elaboração prévia de um roteiro semiestruturado com o objetivo de facilitar o acesso às narrativas mais fidedignas da experiência subjetiva de cada participante em relação ao Pibid, uma vez que roteiros rígidos tendem a priorizar as hipóteses do pesquisador ao invés da experiência de cada um dos entrevistados, e esse não era o propósito (BOURDIEU, 2001; HOLLANDA, 2006).

Os roteiros de entrevista foram construídos especificamente para cada um dos informantes, considerando o seu perfil de atuação enquanto gestores públicos em suas respectivas instituições. As perguntas, por sua vez, foram definidas a partir das dúvidas e lacunas sobre determinados momentos ou aspectos relacionados à formulação ou implementação do Pibid que não foram esclarecidas apenas com a leitura dos documentos formais do programa.

As entrevistas foram agendadas previamente e registradas com um gravador digital Sony ICD - PX 240, após a autorização dos entrevistados. Os arquivos de áudio foram salvos no computador, em formato mp3. Para facilitar a análise posterior, o material foi transcrito com o auxílio do software MAXQDA, recomendado para auxiliar pesquisas qualitativas ou de métodos mistos.

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

Bauer, M. et al. (2000) chamam a atenção para dois problemas comuns no momento do delineamento da pesquisa, que devem ser evitados. No caso daqueles que optam pela realização de entrevistas, considerada um exemplo de ação comunicativa informal, o cuidado deve estar em minimizar a chance de os entrevistados responderem o que pensam que o entrevistador gostaria de ouvir. Os autores alertam para que os efeitos da influência do pesquisador sejam minimizados nesta interação. Já no caso das pesquisas que escolhem trabalhar com ações comunicativas formais, tais como artigos de jornais já publicados, há uma importante vantagem de não haver qualquer influência do pesquisador sobre o ato da comunicação a ser analisado. No entanto, o investigador deve estar atento para que os dados escolhidos para análise de fato representem o grupo social que se pretende estudar.

Neste momento da pesquisa, o dilema posto era encontrar uma estratégia que permitisse compreender como o Pibid se materializa em seu cotidiano, observando-se os cuidados anunciados anteriormente. A intenção era poder 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 Encontro

Nacional das Licenciaturas e IV Encontro Nacional do Pibid, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, nos dias 8 a 12 de dezembro de 2014.

2.4.2.1. Uma breve descrição do V Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e IV Encontro Nacional do Pibid

A quinta edição do Enalic, juntamente com o IV Encontro Nacional do Pibid, foi realizada pela UFRN em parceria com a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O V Enalic reuniu aproximadamente 6.500 participantes. A abertura foi realizada no Centro de Convenções de Natal, e as demais atividades foram distribuídas no *campus* da UFRN. O evento ofereceu aos participantes, oriundos de todas as unidades da federação (UFs), uma programação bastante diversificada: 38 mesas-redonda; 27 conferências; 78 mini cursos e oficinas; lançamento de 23 livros; além das sessões para apresentação de pôsteres e comunicação oral em 30 grupos de trabalho.

A proposta de criação do Enalic surgiu em 2010, pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) e pelo Colégio de Pró-reitores das Instituições Federais de Ensino Superior (Cograd), e este tem-se constituído como um importante espaço de debate e reflexão sobre as licenciaturas (ENALIC, 2013).

Até 2016 foram realizados seis encontros (ENALIC, 2016):

- 2010 - I Enalic, realizado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Manaus, entre os dias 15 a 17 de setembro, com o tema “Discussões e reflexões de estruturas curriculares, priorizando a perspectiva interdisciplinar na formação de professores”;
- 2011 - II Enalic e I Seminário Nacional do Pibid, realizado na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, Goiás, de 28 a 30 de novembro, com o tema “Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil”;
- 2012 - III Enalic e II Seminário Nacional do Pibid, realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís, Maranhão, entre os dias 05 e 07 de dezembro, com o tema “Desafios contemporâneos na educação: formação de professores e o papel das Instituições de Ensino Superior”;
- 2013 - IV Enalic e III Seminário Nacional do Pibid, realizado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba, de 03 a 06 de dezembro, com o tema “A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade”;
- 2014 - V Enalic e IV Seminário Nacional do Pibid, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal, Rio Grande do Norte, de 08 a 12

de dezembro, com o tema “Professores em espaços de formação: mediações, práxis e saberes docentes”.

- 2016 - VI Enalic e V Seminário Nacional do Pibid, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), em Curitiba, Paraná, de 14 a 16 de dezembro, com o tema “Diversidade e complexidade dos espaço-tempos da formação de professores”.

Os encontros do Enalic têm oportunizado aos estudantes e pesquisadores da área um espaço rico de reflexão e debate sobre os rumos da formação inicial e continuada de professores. Em 2014, ficou definido que o encontro passaria a ser bianual. A próxima edição do Enalic será na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2018.

2.4.2.2 Construção do corpus da pesquisa

Corpus refere-se ao conjunto de documentos que será submetido aos procedimentos analíticos em uma pesquisa (BARDIN, 1977), e sua constituição implica escolhas. Barthes (apud BAUER e AARTS, 2002, p. 44), por sua vez, define *corpus* como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar”.

Para a realização deste estudo, optou-se pela análise dos resumos de artigos acadêmicos publicados nos anais de um evento nacional. Como a intenção era compreender como o Pibid se materializa no cotidiano dos diferentes projetos, pareceu adequado e pertinente escolher artigos acadêmicos submetidos ao grupo de trabalho sobre experiências formativas do programa. Dessa forma, seria possível acessar, a partir das narrativas dos beneficiários, os elementos que cada um deles, enquanto autor(a), optou por revelar no texto.

Considerou-se que o artigo representa um espaço de comunicação acadêmica formal, no qual se traduz um conhecimento elaborado sobre um determinado tema. Todos os autores(as) foram motivados a escrever apenas a partir do título do grupo de trabalho e demais orientações e normas para submissão de trabalho. Não houve, portanto, nenhuma interferência da pesquisadora sobre o “ato de comunicação a ser analisado” (BAUER, M. et al., 2000).

Outro aspecto importante considerado para a escolha do material refere-se ao fato de o V Enalic ter abrangência nacional e ser capaz de reunir estudantes e professores das cinco regiões geográficas do Brasil, o que permitiu conhecer experiências formativas diversificadas, oriundas de todo o território nacional. Além disso, o fato de o encontro ter sido realizado em 2014, oportunizou a participação de bolsistas do Pibid contemplados em qualquer um dos oito

editais até então publicados, ampliando o perfil dos relatos compartilhadas no âmbito daquele grupo de trabalho.

E, finalmente, considerou-se oportuno o fato de a data de realização do V Enalic ser anterior ao auge da crise econômica e política vivenciada no país e que também atingiu o Pibid. A sinalização, por parte da Capes, em 2015, sobre a possibilidade de corte no número de bolsas e redução do orçamento disponível resultou em uma onda expressiva de manifestações em defesa do programa. Para evitar que os textos pudessem exacerbar um tom de manifesto pelo Pibid frente à crise instalada, optou-se pela escolha de artigos publicados no Enalic de 2014, em vez do Enalic 2016.

Para o V Enalic, os trabalhos poderiam ser submetidos em diferentes formatos: comunicação individual; comunicação coordenada; pôsteres; exposição artística e exposição de objetos educacionais. O evento propôs 30 grupos de trabalho e aprovou um total de 2.138 trabalhos.

Em um primeiro momento, o acesso aos Anais do encontro foi feito por meio do *site* oficial “www.enalic.com.br”⁵, mas logo verificou-se a dificuldade de fazer o *download* do material, considerando o volume de informações e o fato de que haviam arquivos corrompidos. Após contato por *e-mail*, o Prof. Lucrécio Sá, da comissão organizadora do evento, de maneira muito solícita, se prontificou a enviar, via sedex, o CD com a publicação dos Anais (cuja capa será apresentada a seguir), com todos os arquivos salvos em formato PDF, facilitando assim a organização dos artigos para posterior análise.

⁵ Verificou-se que o endereço oficial divulgado para acessar os Anais do V Enalic *on-line* não remete mais ao *site* do evento, por isso, recomenda-se a visita ao *site* do Pibid da UFRN: www.pibid.ufrn.br> Documentos> Eventos realizados > V Enalic.

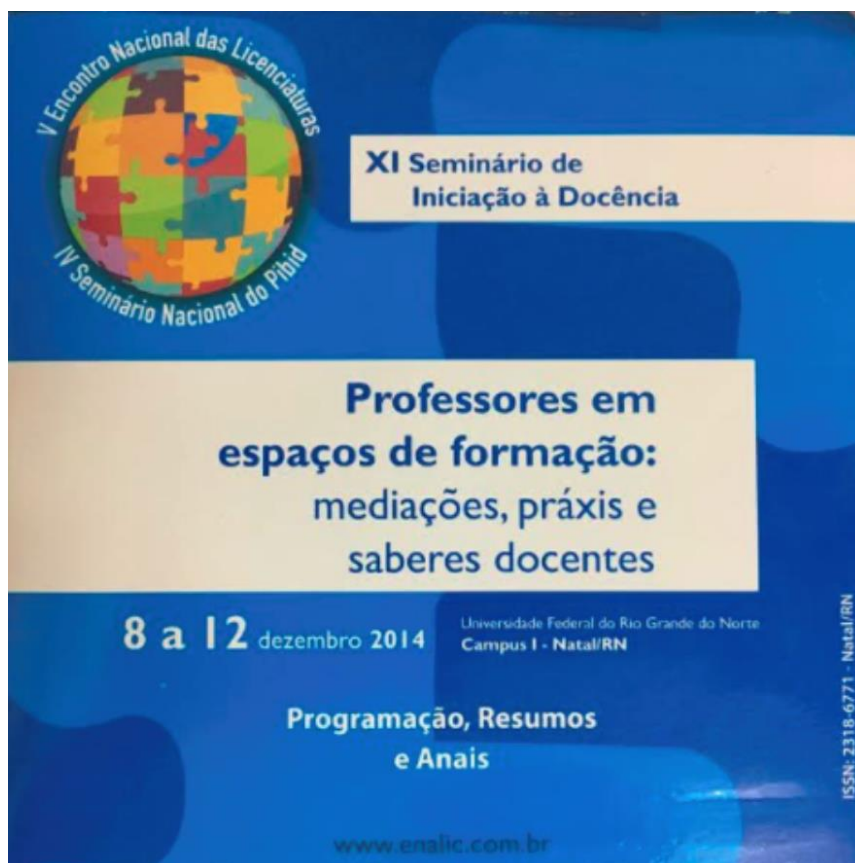


Figura 3 - Capa do CD referente aos Anais do V Enalic e IV Seminário Nacional do Pibid

Para a realização da pesquisa, foram considerados apenas os resumos dos artigos aprovados para apresentação em formato de comunicação oral, no grupo de trabalho 15, intitulado “Experiências formativas do Pibid”, totalizando 507 artigos.

Para viabilizar a análise desse vasto volume de material textual, optou-se pela aquisição da licença do software MAXQDA, desenvolvido para pesquisas sobre dados qualitativos e métodos mistos. As ferramentas oferecidas facilitam a organização das informações, permitindo a codificação a partir da construção de categorias pré-definidas pelo pesquisador.

O primeiro passo foi inserir os 507 arquivos no *software* e organizá-los conforme o número de inscrição. A primeira leitura do material, chamada leitura flutuante, permitiu familiarizar-se com o conteúdo dos artigos completos, que possuem em média dez páginas. Além de colaborar para a etapa seguinte, de construção dos temas e categorias, neste momento foi realizada uma primeira análise, com o propósito de revelar o perfil das experiências descritas nos artigos. Observou-se que o material reunia um repertório bastante amplo de experiências formativas no Pibid, atendendo positivamente às primeiras expectativas sobre a pertinência dos dados escolhidos.

De imediato, verificou-se que era preciso desconsiderar 14 artigos da análise, dois por estarem salvos repetidamente, apesar dos números de inscrição diferentes, e outros 12 por não apresentarem o resumo, iniciando a redação já na introdução. Por isso, foram desconsiderados os artigos 223, 289, 468, 804, 1485, 2065, 3722, 4310, 5325, 5689, 6906, 7068, 7396, 7487. Ao final, foi considerado, para o estudo, o total de 493 artigos aptos.

Com a ajuda do SPSS, *software* estatístico para pesquisa social, foi possível realizar uma análise de frequências que facilitou compreender a riqueza dos dados que se tinha em mãos antes de dar início à análise de conteúdo dos resumos.

2.4.2.3 Análise de conteúdo

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 e pode ser definida como:

...um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

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. A definição das categorias analíticas deve obedecer a algumas regras impostas pela teoria da análise de conteúdo, de modo que essas devem ser:

- Homogêneas: poder-se ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”;
- Exaustivas: esgotar a totalidade do texto;
- Exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não deve ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- Objetivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;
- Adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo (BARDIN, 1977, p. 36).

O critério para a definição da unidade de registro, ou segmento de conteúdo, a ser classificada foi o “tema”, assumido como qualquer afirmação acerca de um assunto (BERELSON in BARDIN, 1977, p. 105). Ao realizar a análise de conteúdo dos resumos,

emergiram os temas, que foram agrupados em categorias para compreender a experiência dos bolsistas face às diretrizes postuladas pela Teoria do Pibid.

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. Kelle (2002) esclarece que a compreensão de sentidos não pode ser atribuída à máquina, mas outras atividades mecânicas e que levam tempo na análise textual podem ser facilitadas pelos programas de computador que auxiliam a análise de dados qualitativos.

Os temas e categorias elencados para orientar a análise serão apresentados no momento da análise dos dados, mas segue um exemplo da análise categorial realizada em um dos artigos, para que se compreenda o processo de codificação realizado em cada um dos 493 resumos analisados.

Quadro 3 - Exemplo da análise de conteúdo realizada nos resumos dos artigos do Enalíc

CONHECENDO O LUGAR: TRILHA EM MESSEJANA	
<i>Pibid Geografia, Universidade Federal do Ceará</i>	
Temas	Resumo
<p>Relato de experiência docente no Pibid</p> <p>Conteúdo do planejamento</p> <p>Contexto social de aprendizagem</p> <p>Reflexão teórica sobre a prática</p> <p>Metodologia de aula diferenciada</p> <p>Considerações sobre o resultado da intervenção</p> <p>Formar-se professor</p>	<p>O presente trabalho apresenta a prática do projeto “Conhecendo o lugar” realizado pelo grupo do PIBID Geografia da UFC na Escola Liceu da Messejana, localizada em Fortaleza, CE, com a turma do 1º ano B do Ensino Médio. O projeto teve como objetivo resgatar o histórico e os aspectos geográficos do bairro de Messejana, que está a cerca de 15km do Centro de Fortaleza. O bairro, além de ser o lugar onde a escola está localizada, lá mora boa parte dos alunos, e também possui uma importância histórica e econômica para toda a Cidade. Foi realizado um planejamento anteriormente a toda prática, momento de reflexão e revisão de literatura, para aprofundamento conceitual, com autores como Oliveira (2009), Castrogiovanni (2003) e Cavalcanti (2002). A prática se dividiu em três momentos: <i>Oficina sobre Patrimônio</i>, apresentando e construindo com os alunos os conceitos de patrimônio material, imaterial e natural, correlacionando sempre ao bairro Messejana; <i>Mapa Mental</i> foi uma atividade proposta aos alunos onde os mesmos confeccionaram um mapa com os elementos que eles próprios consideravam como patrimoniais existentes de casa até a escola; e por fim, a realização prática da <i>Trilha em Messejana</i>, que teve como principais pontos: a escola Liceu de Messejana, o Centro Administrativo do Cambeba, a casa do escritor José de Alencar, a Lagoa da Messejana, a Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição e o Centro das Tapioqueiras. Todos esses lugares foram importantes para a atividade, pois estes contribuíram para a criação, desenvolvimento e expansão da Messejana. Esta trilha foi a culminância do projeto levando os alunos a conhecerem elementos do seu lugar pelo qual eles mesmo não conheciam e que eram marco na história do bairro. Essa prática contribuiu para a formação dos bolsistas que tiveram a oportunidade de ousar nas práticas pedagógicas fora da escola.</p>
<p>Palavras-chave: Resgate Patrimonial; Lugar; Prática Educativa</p>	

Na coluna da esquerda, estão dispostos os temas que orientaram a codificação do texto. Na expectativa de respeitar o rigor da análise de conteúdo, é possível observar, neste exemplo, que todo o resumo foi classificado em algum tema, respeitando a regra da exaustividade. E todos os trechos foram codificados em apenas um único tema ou categoria, conforme a regra da exclusividade.

Para facilitar a compreensão da dinâmica da análise realizada, segue uma imagem da tela principal do *software* que mostra a disposição das informações. A tela é basicamente dividida em três janelas que estão identificadas com uma seta vermelha:

- 1) Sistema de documentos (à esquerda): onde estão salvos os 493 documentos em formato PDF;
- 2) Sistema de códigos (à esquerda, inferior): onde foram criadas as categorias e temas;
- 3) Navegador de documentos (à direita): onde é possível visualizar o conteúdo do arquivo em PDF. Nesta janela, é realizada a leitura, e os trechos são “arrastados” para cada um dos temas do sistema de códigos, que automaticamente atualiza a frequência de cada um.

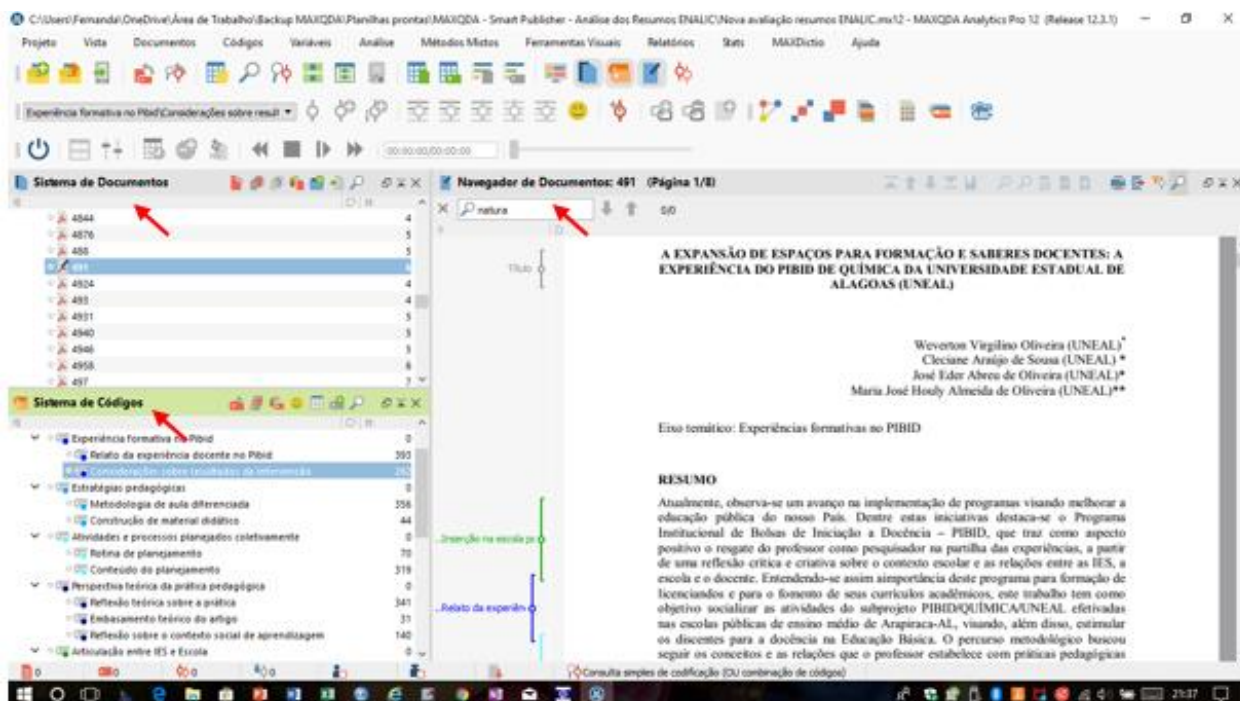


Figura 4 - Visualização da área de trabalho do *Software* MAXQDA.

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. Por isso também é importante esclarecer que a ausência de um determinado tema no resumo, ou a baixa frequência de sua aparição, quer dizer apenas que o assunto não foi priorizado pelo informante.

O maior esforço de investigação foi dado à análise de conteúdo dos resumos dos artigos publicados no V Enalíc 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.

3. FORMULANDO A TEORIA DO PIBID

Para compor o quadro conceitual da Teoria do Pibid, é preciso definir o seu modelo de ação e o seu modelo de mudança. O primeiro contribuirá para a compreensão do contexto em que o programa está inserido, revelando quem são os atores e as instituições responsáveis por sua implementação, o público beneficiário e como ocorre a intervenção. O modelo de mudança, por sua vez, permitirá refletir sobre a capacidade do programa de intervir nos mecanismos corretos para que os resultados esperados sejam alcançados.

A estratégia metodológica adotada para a formulação do modelo de ação e do modelo de mudança baseou-se na análise dos documentos formais do programa, seguida da realização das entrevistas semiestruturadas com atores importantes que participaram do processo de gestão do Pibid. A seguir, serão apresentados os dados que emergiram dessas análises e que contribuiram para a formulação da Teoria do Pibid, que será apresentada ao final do capítulo.

3.1 Definindo o modelo de ação

Definir o modelo de ação pressupõe a compreensão do processo de formulação e implementação do Pibid, que serão descritos nas próximas seções.

3.1.1 O processo de formulação do Pibid

O primeiro passo para compreender o processo de formulação do Pibid foi reunir o conjunto de documentos formais que amparam legalmente o programa. Organizá-los em ordem cronológica facilitou o entendimento de sua história e do contexto em que foram publicados. O quadro a seguir sintetiza o propósito de cada uma das publicações, seguido de breves comentários que ajudam a narrar esse percurso.

Quadro 4 - Documentos oficiais que amparam legalmente o Pibid

Mês/Ano	Documento formal	Conteúdo
Fev. 2006	Lei nº 11.273, de 06/02/2006 Publicação no DOU: 07/02/2006 Assinatura: - Luiz Inácio Lula da Silva (Presidente da República) - Fernando Haddad (Ministro da Educação)	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Observações: - A atribuição para a concessão das bolsas era restrita ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A Capes passa a ser citada na Lei nº 11.273, de 06/06/2006, apenas em 2009, com a alteração garantida pela Lei nº 11.947, de 06/06/2009.
Abr. 2007	Decreto nº 6.094, de 24/04/2007 Publicação no DOU: 25/04/2007 Assinatura: - Luiz Inácio Lula da Silva (Presidente da República) - Fernando Haddad (Ministro da Educação)	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Observações: Neste momento é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ainda anterior ao Pibid.
Jul. 2007	Lei nº 11.502, de 11/07/2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de

	<p>Publicação no DOU: 12/07/2007</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Luiz Inácio Lula da Silva (Presidente da República)</p> <p>- Paulo Bernardo Silva (Ministro do Planejamento Orçamento e Gestão)</p> <p>- José Henrique Paim Fernandes (Secretário-Executivo do MEC, como Ministro Interino)</p>	<p>janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.</p> <p>Observações:</p> <p>- Cria o Conselho Técnico Científico para a Educação Básica (CTC-EB).</p> <p>- Estabelece que a Capes subsidiará o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.</p> <p>- No âmbito da educação básica, define que a Capes terá como finalidade “induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas” (Art. 2º, § 2º).</p>
<p>Dez. 2007</p>	<p>Portaria nº 38, de 12/12/2007</p> <p>Publicação no DOU: 13/12/2007</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Fernando Haddad (Ministro da Educação)</p>	<p>Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid.</p> <p>Observações:</p> <p>- Primeira Portaria Normativa do Pibid, publicada conjuntamente com o primeiro edital;</p> <p>- Define matemática, física, química e biologia como áreas prioritárias para o ensino médio, mas prevê, de forma complementar, a participação de licenciaturas em letras, educação musical, artística e demais licenciaturas;</p> <p>- Exclusivo para Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes);</p> <p>- Orienta que parte do período do estágio de iniciação à docência deveria ser cumprido em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - Ideb e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - Enem.</p> <p>- Previa que o bolsista assinasse declaração expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública.</p> <p>- Define que a bolsa de iniciação à docência seria paga pela Capes, com valor igual ao praticado na política federal de</p>

		<p>concessão de bolsas de iniciação científica, na época R\$ 300,00.</p> <p>- Bolsas de coordenador e supervisor seriam pagas pelo FNDE, nos valores de R\$ 1.200,00 e R\$ 600,00 respectivamente.</p> <p>- As despesas do Pibid correriam às custas da Capes e do FNDE.</p>
Dez. 2007	<p>Edital 01/2007 (Aviso de Chamamento Público) MEC/CAPES/FNDE</p> <p>Publicação no DOU: 13/12/2007</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Fernando Haddad (Ministro da Educação)</p>	<p>Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid, exclusivo para instituições federais de ensino superior.</p> <p>Observações:</p> <p>O lançamento do edital do Pibid foi divulgado como parte das ações complementares ao PDE, lançado em abril de 2007, com a publicação do Decreto nº 6.094, de 24/04/2007.</p> <p>Foram apresentadas e contempladas 43 propostas de Ifes — 37 de Universidades e 6 de Cefets. Os projetos contemplam bolsas a 491 professores supervisores, a 206 coordenadores de área, 43 coordenadores institucionais e a 2.331 alunos bolsistas.</p>
Dez. 2007	<p>Decreto nº 6.316, de 20/12/2007</p> <p>Publicação no DOU: 21/12/2007</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Luiz Inácio Lula da Silva (Presidente da República)</p> <p>- Fernando Haddad (Ministro da Educação)</p> <p>- Paulo Bernardo Silva José (Ministro do Planejamento Orçamento e Gestão)</p>	<p>Aprova o estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e dá outras providências.</p> <p>Observações:</p> <p>- Com a alteração do estatuto da Capes, o art.4º, inciso V, cria duas novas diretorias:</p> <p>d) Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB); e</p> <p>e) Diretoria de Educação a Distância (DED).</p> <p>- Revoga o Decreto nº 4.631, de 21 de março de 2003, também referente ao estatuto da Capes.</p>
Dez. 2008	<p>Portaria nº 1.504, de 11/12/2008</p> <p>Publicação no DOU: 12/12/2008</p> <p>Assinatura:</p> <p>- José Henrique Paim Fernandes</p>	<p>Altera a os artigos 6º e 7º da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Pibid.</p> <p>Observações:</p> <p>A publicação desta Portaria foi resultado da reunião realizada no dia 12 de novembro de 2008 para discutir a</p>

	(Secretário-Executivo do MEC, como Ministro Interino)	<p>execução do Pibid pela Capes, envolvendo o titular e técnicos da SPO/MEC, do FNDE, da DGES e DEB/Capes.</p> <p>Com essas alterações, motivadas pelo objetivo de viabilizar e agilizar o pagamento das bolsas, fica sob a responsabilidade da Capes a concessão de todas as modalidades de bolsas do Pibid, sem a participação do FNDE (Processo Pibid 23038.014986/2008-39, p. 22).</p>
Jan. 2009	<p>Decreto nº 6.755, de 29/01/2009</p> <p>Publicação no DOU: 30/01/2009</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Luiz Inácio Lula da Silva (Presidente da República)</p> <p>- Fernando Haddad (Ministro da Educação)</p>	<p>Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.</p> <p>Observações:</p> <p>- Este Decreto amparou o início das atividades do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Ver art. 11, inciso III.</p> <p>- As atividades do Pibid estão contempladas no art. 10, que diz:</p> <p>- A Capes incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.</p> <p>- § 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:</p> <p>I - a articulação entre as instituições de educação superior e o os sistemas e as redes de educação básica; e</p> <p>II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.</p>
Abr. 2009	<p>Resolução nº 22, de 24/04/2009</p> <p>Publicação no DOU: 27/04/2009</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Fernando Haddad (Ministro da Educação)</p>	<p>Delega competência à Capes, por tempo indeterminado, para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.</p> <p>Observações:</p> <p>- Esta resolução amparou o pagamento das bolsas Pibid nas seguintes modalidades:</p> <p>I - a participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;</p> <p>II - a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p>

		<p>III - a professores que atuem em programas de formação profissional inicial e continuada; e</p> <p>IV - a professores participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica.</p> <p>- A resolução não menciona valores de bolsas.</p>
Jun. 2009	<p>Portaria nº 09, de 30/06/2009</p> <p>Publicação no DOU: 01/07/2009</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Fernando Haddad</p> <p>(Ministro da Educação)</p>	<p>Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Ministério da Educação.</p> <p>Observações:</p> <p>Esta Portaria contemplou o apoio às Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) para cursos de licenciatura e programas emergenciais. O Pibid é mencionado no art. 2º, II, e), onde está prevista a concessão de bolsas de iniciação à docência do Programa Pibid aos professores de educação básica matriculados em cursos de licenciatura das Ipes participantes do Plano Nacional.</p> <p>- A Portaria não menciona valores de bolsa.</p>
Jun. 2009	<p>Lei nº 11.947, de 16/06/2009</p> <p>Publicação no DOU: 17/06/2009</p> <p>Assinatura:</p> <p>- José Alencar Gomes da Silva</p> <p>(Vice-presidente do Brasil)</p> <p>- Fernando Haddad</p> <p>(Ministro da Educação)</p> <p>- Paulo Bernardo Silva José</p> <p>(Ministro do Planejamento Orçamento e Gestão)</p>	<p>Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.</p> <p>Observações:</p> <p>Art. 31. A Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações:</p> <p>"Art. 1 Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:</p> <p>III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.</p>
Set. 2009	<p>Portaria nº 122, de 16/09/2009</p> <p>Publicação no DOU: 18/09/2009</p> <p>Assinatura:</p>	<p>Dispõe sobre o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da Capes.</p> <p>Observações:</p>

	<p>- Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)</p>	<p>Imediatamente anterior à publicação no novo edital, a Portaria institui o Pibid exclusivamente no âmbito da Capes e amplia o apoio às instituições estaduais, além das federais, de educação superior. Esta portaria também amplia as áreas do conhecimento que poderão ser contempladas, incluindo as licenciaturas interculturais, do campo, indígenas e quilombolas, contemplando os participantes do ProLind e ProCampo.</p> <p>- Menciona valores de bolsa: Coordenador (R\$ 1.200,00); Supervisor (R\$ 600,00) e Iniciação à docência (R\$ 350,00).</p>
<p>Set. 2009</p>	<p>Edital 02/2009 CAPES/DEB Publicação no DOU: 25/09/2009 Assinatura: - Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)</p>	<p>Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às instituições federais e estaduais de ensino superior.</p>
<p>Dez. 2009</p>	<p>Portaria nº 16, de 23/12/2009 Publicação no DOU: 24/12/2009 Assinatura: - Fernando Haddad (Ministro da Educação)</p>	<p>Dispõe sobre o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.</p> <p>Observações:</p> <p>- Ao revogar a Portaria nº 38, de 12/12/2007, corrige o nome do programa de Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência, para Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).</p> <p>- A partir desta Portaria, todas as licenciaturas puderam ser apoiadas pelo Pibid. Não há mais definição de áreas prioritárias.</p> <p>- Mantém a orientação da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, de que pelo menos metade do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprido em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - Ideb ou em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - Enem.</p> <p>- Mantém a exigência entre os documentos obrigatórios de os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal;</p> <p>- Revoga a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e, a Portaria nº 1.504, de 11 de dezembro de 2008.</p> <p>- Menciona valores de bolsa: Coordenador (R\$ 1.200,00); Supervisor (R\$ 600,00) e Iniciação à docência (R\$ 350,00).</p> <p>Contradições:</p>

		<p>1) Apesar de o Edital 02/2009 ter contemplado instituições estaduais, e a Portaria nº 9, de 30/06/2009, mencionar o apoio da Capes às instituições públicas de ensino superior (Ipes), que abarca as instituições federais, estaduais e municipais, a Portaria nº 16, de 23/12/2009, menciona o apoio do Pibid somente às IES federais.</p> <p>2) Apesar de a Portaria da Capes, nº 122 de 16 de setembro de 2009, contemplar as licenciaturas interculturais, a Portaria do MEC não menciona os cursos para indígenas, estudantes do campo e quilombolas.</p> <p>3) Apesar de a Portaria nº 1.504, de 11 de dezembro de 2008, atribuir à Capes a responsabilidade pelo pagamento das bolsas, a Portaria nº 16, de 23/12/2009, volta a mencionar o FNDE como o responsável pelo pagamento das bolsas para o Coordenador Institucional do Pibid e o supervisor. Esta reversão de entendimento pode ser atribuída ao Parecer PGF-CAPES/JT/407, 29/12/2008, p. da Procuradoria Federal da Capes, que recomenda que o FNDE efetue o pagamento das referidas bolsas, uma vez que não consideram que a Portaria seja o instrumento adequado para expandir à Capes a responsabilidade que foi atribuída especificamente ao FNDE pela Lei nº 11.273, de 06/02/2006.</p>
<p>Abr. 2010</p>	<p>Portaria nº 72, de 9/04/2010</p> <p>Publicação no DOU: 12/04/2010</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Jorge Almeida Guimarães</p> <p>(Presidente da Capes)</p>	<p>Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, no âmbito da Capes.</p> <p>Observações:</p> <p>- O art. 1º estabelece que o Pibid apoiará instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos.</p> <p>- Esta redação mantém ampliada as licenciaturas que poderão participar do Pibid e volta a mencionar o apoio às licenciaturas interculturais para indígenas, educação do campo e quilombolas.</p> <p>- Sobre o perfil das escolas parceiras, estabelece que as atividades do Pibid deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.</p> <p>- Revoga a Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009.</p> <p>- Contradição: esta versão inclui, no art. 10º, § 2º, a previsão de que o bolsista de iniciação à docência deverá assinar, por ocasião da concessão da bolsa, declaração expressando interesse em atuar futuramente na educação básica pública. No entanto, o Parecer da Procuradoria Federal da Capes nº</p>

		39, de 28 de janeiro de 2009, recomendava a exclusão da carta de intenções, uma vez que “a declaração não tem qualquer efeito jurídico, não podendo ser utilizada para distinguir candidatos” (Parecer nº 39, de 28/01/2009, fl. 166).
Mai. 2010	Portaria nº 97, de 6/05/2010 Publicação no DOU: 07/05/2010 Assinatura: - Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)	Estabelecer os valores das bolsas concedidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, do Programa Observatório da Educação e Observatório da Educação Escolar Indígena. Observações: - Reajusta os valores de bolsa: Coordenador (R\$ 1.500,00); Coordenador de Área (R\$ 1.400,00), Supervisor (R\$ 765,00) e Iniciação à docência (R\$ 400,00).
Abr. 2010	Edital nº 018/2010/CAPES Publicação no DOU: 13/04/2010 Assinatura: - Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)	Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às instituições públicas, municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Jun. 2010	Decreto nº 7.219, de 24/06/2010 Publicação no DOU: 25/07/2010 Assinatura: - Luiz Inácio Lula da Silva (Presidente da República) - Fernando Haddad (Ministro da Educação)	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Observações: O Decreto presidencial estabelece que o Pibid será executado no âmbito da Capes, que coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do Pibid. O FNDE não é mencionado no texto, não cabendo a ele nenhuma responsabilidade na gestão do Pibid.
Out. 2010	Edital Conjunto nº 02/2010 Capes/Secad Pibid Diversidade Publicação no DOU: 25/10/2010 Assinatura: - Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)	Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.

<p>Out. 2010</p>	<p>Portaria nº 260, de 30/12/2010</p> <p>Publicação no DOU:</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)</p>	<p>Aprovar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, constante do anexo a esta Portaria.</p> <p>Observações:</p> <p>- As normas orientam com detalhes o processo de elaboração e submissão de propostas, detalhando os itens financiáveis e não financiáveis, bem como as orientações para prestação de contas.</p> <p>- Cria o perfil de coordenador de área de gestão de processos educacionais para apoiar o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto. É permitida a concessão de 1 (uma) bolsa por projeto institucional</p> <p>- Mantem a recomendação de que as instituições, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.</p>
<p>Jan. 2011</p>	<p>Edital nº001/2011/Capes</p> <p>Publicação no DOU: 03/01/2011</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)</p>	<p>Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes).</p>
<p>Mar. 2012</p>	<p>Decreto nº 7.692, de 02/03/2012</p> <p>Publicação no DOU: 06/03/2012</p> <p>Assinatura:</p> <p>- Dilma Rousseff (Presidente da República)</p> <p>- Aloizio Mercadante (Ministro da Educação)</p> <p>- Miriam Belchior</p>	<p>Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e remaneja cargos em comissão.</p> <p>Observações:</p> <p>- Altera o nome da Diretoria e mantém a mesma sigla DEB: De Diretoria de Educação Básica Presencial, Para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.</p> <p>- Altera o nome das duas Coordenações:</p>

	(Ministra do Planejamento Orçamento e Gestão)	De Coordenação-Geral de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e de Modelos Experimentais (CGC), Para Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV) . De: Coordenação-Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica (CGDOC), Para: Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica (CGDoc.) - Revoga o Decreto nº 6.316, de 20/12/2007.
Mar. 2012	Portaria nº 21, de 12/03/2012 Publicação no DOU: 19/03/2012 Assinatura: - Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)	Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. Observações: - Preserva a continuidade das ações do Pibid e garante a ampliação do número de beneficiários, mediante as próximas convocações públicas. - Foi publicada para dar amparo ao edital que seria publicado no dia seguinte.
Mar. 2012	Edital nº 11/2012 Capes Publicação no DOU: 19/03/2012 Assinatura: - Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)	Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às Instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
Jul. 2013	Portaria nº 96, de 18/07/2013 Publicação no DOU: 23/07/2013 Assinatura: - Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)	Aprova o regulamento do Pibid. Observações: - O novo regulamento do Pibid foi redigido após consulta pública aos coordenadores institucionais e incorpora a maior parte das contribuições. São orientações sobre o Pibid, com detalhes sobre o perfil dos projetos, requisitos das propostas, atribuições e deveres das instituições e atores envolvidos. As normas trazem orientações sobre o uso do recurso, estabelecendo os itens financiáveis e não financiáveis e tenta abarcar questões referentes à execução dos projetos, tais como cancelamento de bolsistas, troca de coordenador, entre outras. - Revoga a Portaria nº 260, de 30/12/2010.

<p>Ago. 2013</p>	<p>Edital nº 61/2013 Capes Publicação no DOU: 02/08/2013 Assinatura: - Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)</p>	<p>Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni.</p>
<p>Set. 2013</p>	<p>Edital 66/2013 Capes - Pibid Diversidade Publicação no DOU: 06/09/2013 Assinatura: - Jorge Almeida Guimarães (Presidente da Capes)</p>	<p>Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às instituições públicas e privadas sem fins lucrativos que possuam curso em licenciatura em educação do campo e intercultural indígena.</p>
<p>Abr. 2013</p>	<p>Lei nº 12.796, de 04/04/2013. Publicação no DOU: 05/04/2013 Assinatura: - Dilma Rousseff (Presidente da República) - Aloizio Mercadante (Ministro da Educação)</p>	<p>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.</p> <p>Observações:</p> <p>- Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e contempla o Pibid, nas entrelinhas:</p> <p>Art. 60º, § 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.</p>
<p>Abr. 2016</p>	<p>Portaria nº 46, de 11/04/2016 Publicação no DOU: Assinatura: - Carlos Afonso Nobre (Presidente da Capes)</p>	<p>Pretendia aprovar novo regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.</p> <p>Observações:</p> <p>A Portaria nº 46/2016 recebeu críticas porque, segundo os coordenadores do Pibid, entre outros pontos, mudaria o enfoque do PIBID, deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem (FORPIBID, 2016).</p> <p>- Após repercussão negativa e críticas à nova regulamentação, foi revogada em junho de 2016.</p>

Jun. 2016	Portaria nº 84, de 14/06/2016 Publicação no DOU: 15/06/2016 Assinatura: Abílio Afonso Baeta Neves (Presidente da Capes)	Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid.
Jul. 2016	Portaria nº 120, de 22/07/2016 Publicação no DOU: 25/07/2016 Assinatura: Abílio Afonso Baeta Neves (Presidente da Capes)	Altera a Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016. Observações: - Mantém a revogação da Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, mas inclui a observação de que os projetos em andamento seguem regidos pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, publicada no DOU de 23 de julho de 2013.

Relembrando o quadro teórico da teoria do programa, apresentado na página 52, a proposta, ao formular o modelo de ação, é compreender, no âmbito do Pibid, quem são as organizações de implementação, as organizações associadas e comunidades parceiras e os implementadores. Além disso, é preciso que fique explícito o contexto ecológico, onde se dá a ação e quem é a população-alvo do programa. Para analisar como se dá a intervenção, Chen (1990) também propõe que a avaliação do programa considere o contexto no qual o programa é formulado.

3.1.1.1 Contexto institucional e político

Para formular a Teoria do Pibid, a proposta da Theory-Driven Evaluation recomenda que a avaliação considere o “meio ambiente”, compreendido aqui como o contexto político e institucional em que o programa é formulado e implementado. Essa contextualização será o ponto de partida para a narrativa da história do programa.

O Pibid foi criado no âmbito do Gabinete do então Ministro de Educação Fernando Haddad, em 2007, e sua implementação coube à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da Capes, criada em 2008, com a publicação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que atribuiu à agência a missão de induzir e fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

A pesquisa documental permitiu localizar, no Arquivo Central do MEC, o processo físico de número 23123.000851/2007-46 (MEC, 2007) que registra a tramitação das minutas que resultaram na publicação do primeiro edital do Pibid. Importante dizer que nem mesmo a equipe técnica da Capes teve acesso, na época, a essa documentação. Quando a Capes recebeu a incumbência de trabalhar na gestão do programa, novos processos foram instruídos e constam neles apenas a versão do primeiro edital publicado em 13 de dezembro de 2007, sem o histórico dos documentos anteriores.

O processo mencionado acima não está digitalizado, mas pode ser consultado por outros pesquisadores mediante solicitação ao Arquivo Central do MEC. Os documentos têm um valor histórico e contribuíram, no âmbito desta pesquisa, para a compreensão do contexto de formulação do Pibid. O mais interessante do material é poder visualizar a sequência de versões diferentes e as anotações, inclusive manuscritas, que permitem compreender os pontos que foram reformulados ao longo das sucessivas redações até serem incorporados com sua redação definitiva na versão final. Nas primeiras redações, por exemplo, estava proposto, como um dos objetivos do Pibid:

2. c) Melhoria do ensino nas escolas da rede pública cujos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb estão abaixo da média nacional, e a média do Exame Nacional de Ensino Médio das escolas participantes do programa (MEC2007, p. 21).

O edital publicado apresentou uma versão mais enxuta para o item: “2. c) promover a melhoria da qualidade da educação básica”, sem orientar critérios para a seleção escolas (MEC, 2007, p. 64).

As versões definitivas foram publicadas em dezembro de 2007 e referem-se à Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional à Docência – Pibid, juntamente com a Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, referente ao primeiro edital de seleção de projetos do Pibid. Imediatamente após essa publicação, o processo, com 78 folhas, foi encerrado e encaminhado para arquivo.

Para compreender em que contexto se deu a publicação desse primeiro edital e o processo de formulação do Pibid, era fundamental poder entrevistar Fernando Haddad⁶, Ministro de Estado da Educação naquele período.

⁶ Fernando Haddad foi Secretário-Executivo do MEC, a convite de Tarso Genro, entre fevereiro de 2004 e julho de 2005, quando foi nomeado Ministro de Estado da Educação, permanecendo no cargo até 24 de janeiro de 2012.

Ao ex-Ministro Fernando Haddad, foi perguntado sobre a relação do Pibid com o Plano de Desenvolvimento da Educação, pois em uma das minutas do primeiro edital era apresentado um preâmbulo que foi suprimido da versão publicada e que dizia que:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid constitui-se em uma iniciativa do Ministério da Educação, inserida no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e preparar docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (HADDAD, 2017⁷).

Haddad relembra o período de crise em que vivia o Ministério da Educação no início de seu mandato e as circunstâncias que inviabilizaram a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001:

Na verdade, o que aconteceu quando eu assumi, porque eu assumi o Ministério da Educação no meio da crise.

Primeiro que o PNE estava um pouco ferido, o PNE 2001, estava um pouco ferido de morte por causa dos vetos do Fernando Henrique Cardoso, sobretudo no que diz respeito ao investimento público em educação.

Então o PNE ficou sem legitimidade por causa dos vetos. Foram muitos os vetos do Fernando Henrique ao plano. Então ele ficou com uma base de legitimidade mais enfraquecida e toda a reação da sociedade ao PNE 2001 era pedir a derrubada do veto. Então nós ficamos discutindo a derrubada do veto por dois ou três anos. E aí ficou claro para mim que ninguém iria derrubar o veto. Não iam conseguir derrubar o veto, entendeu? Porque o governo tinha, a área econômica tinha dificuldade, todo mundo tinha dificuldade, o Congresso tinha dificuldade, era um veto do Fernando Henrique Cardoso, então a oposição também tinha dificuldade. Então nós fomos perdendo tempo, 2001 e 2002 era Governo Fernando Henrique. 2003 e 2004 já era nosso, quando eu assumo em 2005 eu falo: "Pô, mas se ficar, veto, não veto, não vamos avançar".

Sobre o mesmo tema Dourado⁸ também faz considerações lembrando a relação do PDE com o PNE 2001:

O PDE vem num espaço que você não tinha a implementação do Plano Nacional de Educação de 2001. Então o PDE de alguma forma ele ocupa esse espaço, mas ele se apresenta muito mais como uma proposta, uma plataforma, uma plataforma governamental para as políticas e assume o lugar do Plano

⁷ Entrevista concedida por Fernando Haddad. Entrevista VI [25/09/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. São Paulo, 2017. 1 arquivos .mp3 (31:36 min.).

⁸ Entrevista concedida por Luiz Fernandes Dourado. Entrevista VII [10/11/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. Goiânia, 2017. 1 arquivos .mp3 (1:07:02 min.).

Nacional da Educação, uma vez que o plano do governo anterior tinha sofrido vetos estruturais então não tinha como ocorrer a sua implementação.

O PNE 2001 foi aprovado durante o segundo mandato do Fernando Henrique Cardoso (FHC) e sofreu nove vetos de FHC, que, segundo Saviani (2007), inviabilizaram sua implementação. O governo do PT não conseguiu derrubar os vetos e, diante da falta de legitimidade do PNE 2001, o então Presidente Lula demandou ao ministério um novo plano de educação:

Mas aí quando o Lula é eleito, ele fala, eu quero um plano. Eu quero que a marca do meu segundo mandato seja educação e a gente tinha trabalhado isso junto a ele. Até pelo Sr. não ter tido acesso à educação formal, seria importante sinalizar para o País que um Presidente operário e ele se animou com essa ideia e o PDE então foi construído para cumprir o compromisso com a educação (HADDAD, 2017).

O PDE foi lançado oficialmente pelo MEC no dia 24 de abril de 2007, articulando ações que pretendiam contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, e foi publicado simultaneamente ao Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Haddad (2017) refere-se ao PDE como “o mais ambicioso plano de educação da história do País”, mas a sua divulgação gerou amplo debate no meio acadêmico.

Saviani (2007) relembra que a opinião pública recebeu favoravelmente o PDE, provavelmente por reconhecer no documento finalmente a preocupação por parte do Governo Federal com a melhoria da qualidade do ensino nas escolas de educação básica. No entanto, o autor menciona outras manifestações que alertavam para a possibilidade de que as intenções não se traduzissem em ações efetivas. O autor apresenta também uma análise sobre a aproximação do Governo aos empresários articulados no movimento “Compromisso Todos pela Educação”, lançado em agosto de 2006, e a incorporação da agenda desse grupo na elaboração do PDE:

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Apesar de reconhecer o aspecto positivo de um grupo de empresários defender a necessidade de ampliação de investimentos em educação, Saviani (2007) vê com preocupação que a lógica de mercado voltada para resultados, na perspectiva da “qualidade total”, que, segundo o autor, visa adequar a mão de obra à demanda empresarial, esteja orientando a formulação das políticas educacionais. Como exemplo dos tensionamentos presentes nos debates educacionais, vale observar que, no discurso dos movimentos dos educadores representados por entidades como a Anfope, Anped e CNTE, o conceito de qualidade é adjetivado propositalmente, como “qualidade social”, ou mesmo “qualidade socialmente referenciada”, para contrapor a lógica da “qualidade total” demarcando as diferentes perspectivas de educação e de projeto de sociedade. Dourado ajuda a compreender o sentido da adjetivação e a demanda pela formulação de um programa de formação inicial com base nas discussões que já vinham sendo feitas na universidade.

A elevação da qualidade da formação, quer dizer, a discussão da qualidade ela é uma discussão muito, muito importante do campo. E aí a gente vai chegar por exemplo a desdobramentos de tentar adjetivar qualidade, como qualidade social, como qualidade socialmente referenciada, discutindo que qualidade envolve dimensões intra escolares e extra escolares quer dizer, então, esse debate vai encontrar eco. Quer dizer, a proposição de um programa encontra desdobramento em discussões que vinham sendo feitas nas universidades. Um outro aspecto diz respeito a inserir esses licenciando no cotidiano da educação básica. Mas fazendo isso a partir de um projeto e não de uma ação assistemática.

Ainda em relação às críticas ao PDE, o estudo intitulado “As implicações do PDE para a formação de professores” sistematiza as principais questões que polemizaram o debate na época:

Ausência do diálogo entre as instituições e profissionais da área para elaboração do plano; crítica à concepção de educação que prioriza resultados; descontinuidade das políticas; e à tendência de se considerar que o problema da educação é apenas um problema gerencial (MASSON, 2012).

O PDE apresentava apenas o Programa Universidade Aberta do Brasil como estratégia para a formação docente, com a oferta de cursos a distância. Por isso, logo após o lançamento oficial, as entidades que representam o movimento dos educadores questionaram a pouca atenção dispensada à formação inicial. Haddad esclarece então que o Pibid surgiu como uma resposta do MEC à crítica pertinente formulada ao PDE:

É interessante esse programa, pelo seguinte. Ele surge na crítica ao PDE. Depois do lançamento do PDE, as entidades ligadas à formação de professores apontam esta lacuna. O PDE tem muita coisa boa, é um programa quase completo, mas ele não tem nada inovador na área de formação de professores, formação inicial de professores. E aí nós assimilamos a crítica, nós entendemos que era pertinente e fizemos várias rodadas de conversas com Anfope, Anped, dentre outras, CNTE, para entender como seria, já durante a licenciatura criar condições para que os estudantes fossem uma espécie de correia de transmissão, da escola para a instituição formadora, da instituição formadora para a escola. Eles podiam de certa maneira tendo um preceptor de um lado e um tutor de outro, uma coisa assim, um orientador e um preceptor de cada lado, como ele poderia fazer essa roda girar de maneira a impactar os cursos de formação e levar os cursos de formação para o chão da escola. A ideia era criar um leva e traz benigno né, de intercâmbio entre as instituições formadoras e o chão da escola. Então ele veio da crítica ao PDE e a gente foi acatar, foi assimilada como tal, por pertinente que era e nós devolvemos em resposta o Pibid. O Pibid foi, portanto, uma resposta do Ministério a uma crítica pertinente ao PDE (HADDAD, 2017).

De fato, o Pibid foi lançado oficialmente quase oito meses após a publicação do PDE como parte das ações complementares ao plano, em anúncio realizado no dia 12 de dezembro de 2007⁹, no Palácio do Planalto, conforme notícia da Assessoria de Comunicação do MEC:

O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e o ministro da Educação, Fernando Haddad, lançaram nesta quarta-feira, dia 12, no Palácio do Planalto, ações complementares ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que apresentou, em abril deste ano, mais de 40 medidas para elevar a qualidade do ensino. As novas ações terão, em 2008, recursos de cerca de 1,5 bilhão. (...)

Para estimular a docência, foi lançado o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), que destinará R\$ 70 milhões, só em 2008, a estudantes de licenciatura e pedagogia das universidades públicas. Os alunos que desenvolverem projetos de educação nas escolas da rede pública receberão bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A bolsa priorizará áreas com maior carência de professores na educação básica: ciências e matemática para 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio (PORTAL MEC, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. 2017).

Para planejar o que veio a ser o Pibid, Haddad menciona conversas com as entidades que haviam apontado críticas ao PDE, entre elas Anfope, Anped e CNTE, que há décadas contribuem com o debate e a análise de políticas públicas no campo da formação dos

⁹ No dia 13 de dezembro de 2007, foi publicado, no DOU, a Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Pibid, bem como o primeiro edital para a seleção dos projetos.

profissionais da educação. Em relação à contribuição do movimento dos educadores para esse debate, Dourado relembra:

Essa é uma discussão que vem do movimento educacional que eu acho que é muito importante já nos anos 80. Começa a haver uma concepção do campo que é de docência ampliada. Entendendo o pensar e o fazer político e pedagógico do professor para além do ensino. Quer dizer, o ensino como base dessa atuação profissional, mas pensando que esse profissional também articula o projeto político pedagógico na escola, né, quer dizer, ele deve pensar o tempo pedagógico, quer dizer, um conjunto de questões que vão intervir nos processos de ensino-aprendizagem.

A análise de Dourado esclarece a importância da concepção de docência ampliada e da aproximação entre as universidades e as escolas de educação básica. Essas questões fundamentaram a crítica ao PDE que foi encaminhada ao MEC, contribuindo para a formulação do Pibid. Há também o reconhecimento do papel importante de diferentes atores que colaboraram para a formulação do programa, construído a partir do diálogo:

Na elaboração do Pibid, parcela das pessoas que construíram o Pibid vinham do movimento de professores. Então quando eu penso a participação da Helena Freitas, por exemplo, quer dizer, Helena Freitas foi presidente da Anfope, participa da Anped, quer dizer, Dilvo, Carmen, pensando atores que estavam nessa tessitura política então, não estamos falando de um programa que é construído em gabinete, estamos falando, quer dizer de um programa que dialoga com a produção do campo, então, e essa produção do campo também qualifica o Pibid. Então não é só um movimento do Pibid para o campo, é do campo para o Pibid e vice-versa não é (DOURADO, 2017)

E, por fim, Dourado discute a conjuntura favorável para o início da implementação do Pibid, destacando a importância do fomento e do diálogo, que ajuda a explicar a boa receptividade das instituições de ensino superior para responderem aos editais:

"Mas, quando essa política que já vinha aqui sendo de maneira sistemática se desenvolvendo, quando esse programa melhor dizendo, traz uma sinalização e vem com o fomento, ele cria as condições. E as condições são de diálogo. É muito interessante e diferente de outros programas que às vezes as instituições vão resistir exatamente por não se verem contemplados nos referenciais, nos fundamentos, na diretrizes, e o Pibid não.

3.1.1.2 O Pibid não vem da “jabuticabeira”

3.1.1.2.1 Relatório do CNE

A contribuição das entidades ligadas ao movimento de educadores para o debate também é referenciada no estudo realizado pela Comissão Especial instituída no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), para propor medidas de superação do déficit de professores para o ensino médio. O relatório final, publicado em agosto de 2006, esclarece que o tema foi discutido em reuniões entre os conselheiros com representantes:

da Secretaria de Educação Básica do Ministério (SEB/MEC), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), do Fórum dos Pró-reitores de Graduação (Forgrad), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas (Forumdir) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (CNE, 2007, p. 1).

O estudo também cita como parte da sua estratégia metodológica consulta enviada às associações de universidades e faculdades que trabalham com formação de professores. O CNE é um órgão colegiado que tem, entre outras atribuições, a função de assessorar o Ministro de Estado da Educação, “assegurando a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade”, conforme a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Nesse sentido, o referido relatório cumpre importante papel de sintetizar o diálogo estabelecido com as entidades da área da educação culminando com a formulação de propostas para o enfrentamento da escassez de professores para o ensino médio.

A publicação desse estudo foi realizada em maio de 2007, imediatamente após o lançamento do PDE, e ali foi anunciada a bolsa de incentivo à docência como proposta de solução estrutural e emergencial para o problema do déficit docente:

2. Propostas

2.1. Soluções estruturais

4. Criação de bolsas de incentivo à docência

De imediato, o MEC deverá implantar um **programa de bolsas de incentivo à docência para os alunos desses cursos, nos mesmos moldes da Iniciação científica**, que tanto vem contribuindo para o Desenvolvimento científico e

tecnológico do país. Essa atitude significa valorizar o futuro professor e despertar a motivação das universidades pela educação básica, e também aumentaria a demanda pelos cursos de Licenciatura, com impacto direto na qualidade discente (CNE, 2007, p. 22).

2.2 Soluções emergenciais

2. Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes

Aproveitar a participação de alunos de graduação para ensinar nas escolas públicas, nas disciplinas com déficit docente. Isto representaria um pacto provisório entre o Executivo estadual e os órgãos de controle para a superação de um déficit que é real e tende a agravar-se, pois não é possível formar professores de uma hora para outra. Nesse caso, os municípios mais beneficiados seriam, em articular, aqueles próximos dos centros universitários. **Os graduandos receberiam bolsas de iniciação à docência, semelhantes às de Iniciação Científica.** Além disso, a atividade poderia valer créditos (carga horária cursada) e ser reconhecida com de extensão universitária. A implantação da proposta requer a criação de grupos estaduais de acompanhamento da demanda de professores, supervisionados pelo MEC, com a participação das Secretarias de Educação, de Ciência e Tecnologia, das universidades (públicas e privadas), Conselhos Estaduais de Educação e Ministério Público, bem como outras instituições formadoras de professores. A função desses grupos seria verificar as formas legais de remuneração e contratação para a utilização de alternativas emergenciais de docência, naqueles sistemas onde a carência de professores for comprovada (CNE, 2007, p. 24, grifo nosso).

A solução estrutural apresentada propunha as bolsas de incentivo à docência como estratégia para valorizar a licenciatura e interferir no que diz respeito à “qualidade” do processo de formação do licenciando. A solução emergencial, por sua vez, busca responder de maneira emergencial à falta de professores, portanto, diz respeito à questão da “quantidade”. Vale observar que, apesar de ambas as estratégias mencionarem a bolsa de iniciação à docência como um instrumento de incentivo, o propósito da ação parece bastante distinto em cada uma das propostas. A solução emergencial deixa de focar o processo formativo do licenciando e busca tão somente resolver o problema da falta de professores em sala de aula.

De fato, há pouco reflexo da proposta emergencial apresentada acima no modelo adotado para o Pibid. O programa não foi estruturado para que os alunos da graduação lecionassem nas escolas. Há, no entanto, elementos comuns entre a proposta estrutural apresentada e a concepção de bolsas assimilada pelo Pibid. Mais adiante, será apresentada a estrutura do programa, mas é interessante observar que não eram ainda claros os propósitos que norteariam a ação.

Outro elemento que leva a crer que esse estudo possa ter interferido na formulação do Pibid refere-se à definição das áreas prioritárias. O estudo do CNE recomendava que as políticas

de formação priorizassem as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática (CNE, 2007, p.1) e essa orientação foi contemplada na primeira Portaria que dispõe sobre o Pibid:

Art. 1º § 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:
I - para o ensino médio;
a) licenciatura em física;
b) licenciatura em química;
c) licenciatura em matemática;
d) licenciatura em biologia (BRASIL, 2007).

A pesquisa documental realizada identifica este relatório como o primeiro documento oficial a mencionar objetivamente a proposta de bolsas de incentivo à docência, a exemplo da experiência da bolsa de iniciação científica.

3.1.1.2.2 Referência do modelo do Pibic

Em relação ao processo de formulação do Pibid, há um aspecto importante sobre a concepção do programa que diz respeito à inspiração na experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). A semelhança do nome não é mera coincidência.

O Pibic foi criado em 1988 com o objetivo de incentivar o envolvimento de alunos da graduação em atividades de pesquisa. Com a ampliação da experiência acadêmica, acreditava-se que:

[...] além de uma formação mais bem qualificada, esses jovens teriam maiores chances de caminhar para uma carreira envolvendo pesquisa, seja no meio acadêmico, seja no setor produtivo. Parte desse processo envolveria a progressão para a formação em nível de pós-graduação, com maiores chances de sucesso (CGEE, 2017, p. 5).

Como dito anteriormente, diante da crítica de que o PDE não apresentava ações voltadas para a formação inicial de professores, o Gabinete do Ministro reuniu a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Capes para debater o tema. Jorge Almeida Guimarães, Presidente da Capes entre 2004 e 2015, na ocasião da entrevista¹⁰, narrou sua experiência como Diretor no CNPq, entre 1990 e 1993, e a sua contribuição ao transformar o Pibic em um programa

¹⁰ Entrevista concedida por Jorge Almeida Guimarães. Entrevista V [31/05/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 1 arquivos .mp3 (43:50 min.).

institucional. Guimarães também menciona a contribuição de Ronaldo Mota, Secretário de Ensino Superior do MEC, entre abril de 2007 e outubro de 2008, ao propor uma ação similar a essa experiência considerada bem-sucedida para a iniciação à docência:

Na verdade, a ideia do Pibid surgiu da comparação com o Pibic, com o CNPq. Pibic, CNPq, iniciação científica, fui eu que criei lá no CNPq quando eu fui diretor. Quer dizer, já tinha o Pibic, mas eu botei ele como uma coisa institucional para todas as universidades. Tinha um chamado Pibic, era um projeto de iniciação científica promovido pelo CNPq para umas duas ou três universidades e quando eu fui diretor lá eu ampliei pra todas e tirei do julgamento dos comitês porque não tinha sentido. Eu botei cota para a universidade e aí o Pibic cresceu. O plano era ele ir até trinta e poucos mil bolsistas porque era uma relação boa para os mestrados. Daria três egressos do Pibic para cada vaga oferecida no mestrado da época. Mas ele nunca passou de 18.000 e quando chegasse em 30.000 a ideia era que o setor privado entrasse para financiar. Mas aí eu saí, pararam nos 18.000, não cresceu muito mais do que isso. E aí nesse contexto a licenciatura não entrava porque era para a iniciação científica. Então, uma pessoa importante foi o Ronaldo Mota. Nós sentamos eu e ele e convencemos o Ministro da gente criar o Pibid. Mas o Ronaldo Mota foi o primeiro, ele era da SESu na época e ele disse, olha nós precisamos fazer algo como o Pibic, vamos fazer um ..., chamou-se Pibid (GUIMARÃES, 2017).

Sobre a trajetória do Pibic, Guimarães destaca, em sua fala, a mudança do modelo de pagamento de bolsas. Inicialmente, essas eram repassadas aos indivíduos interessados, e, no início dos anos 90, o pagamento passou a ser institucional, com cotas de bolsas. Esse modelo inaugurou uma nova forma de relação entre o CNPq e as IES, atribuindo às instituições responsabilidades em relação à seleção dos bolsistas, dos orientadores e dos projetos a serem apoiados. Guimarães relembra ainda o crescimento do número de bolsas Pibic no início dos anos 90 e avalia positivamente o desenho do programa:

Comecei não tinha nem 1.000 bolsas e levei logo pra 3.000, pra 10.000. Quando eu saí estava em 18 mil. Em quatro anos eu levei de 1.000 para 18.000. Quatro não, três, porque eu criei em 91 e saí em 94. Então o modelo funcionou e tanto é que até hoje ele existe e é muito bem quisto. Tanto é que as fundações estaduais copiaram, não tinham também, copiaram. Então o Pibid nasce com um exemplo muito interessante. É o caso da Embrapii¹¹, né? Nasce não de uma jabuticaba, nós copiamos o modelo alemão, o que a Embrapii faz, o mesmo modelo (GUIMARÃES, 2017).

Para Guimarães, era importante a referência de exemplo de um programa anterior que fosse considerado bem-sucedido para inspirar o modelo do Pibid.

¹¹ Jorge Almeida Guimarães é Presidente da Embrapii, desde 2015.

Um exemplo do reflexo do Pibic no Pibid, além da estratégia de oferecer ao estudante uma bolsa como instrumento de incentivo e valorização, diz respeito exatamente ao entendimento de que os projetos de iniciação à docência seriam submetidos institucionalmente. Desde o primeiro edital do Pibid, se entendia que às IES caberia a responsabilidade de submissão de uma única proposta institucional, prevendo a seleção de bolsistas e a articulação com as escolas de educação básica. Os coordenadores institucionais seriam, portanto, os principais interlocutores da Capes no decorrer da implementação dos projetos. Esse modelo espelhou-se na dinâmica do Pibic.

Apesar de o programa ter sido oficialmente instituído no âmbito do MEC, como uma ação articulada entre a Secretaria de Ensino Superior (SESu), a Capes e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a gestão do Programa Pibid coube à Diretoria de Educação Básica Presencial.

Para compreender o papel da DEB na gestão do Pibid, vale a pena resgatar brevemente o histórico de atuação da Capes, desde a sua criação, e situar o momento em que se atribui à agência a responsabilidade de colaborar com programas de apoio à educação básica, além de sua tradicional atuação junto à Pós-Graduação.

3.1.1.3 A Educação básica na Capes

A Capes foi criada em julho de 1951, na condição de comissão destinada a promover o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, tendo como seu maior idealizador Anísio Teixeira. No momento de sua criação, no início do governo Vargas, havia uma demanda urgente para a formação de pesquisadores e especialistas qualificados em diversas áreas para atender a demanda da industrialização frente ao projeto de fortalecimento do país (CAPES, 2011). Nesse contexto, a Capes tinha como missão "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país", conforme Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951.

O Programa Universitário, implantado em 1953, era a principal ação da Capes junto a universidades e institutos de ensino superior, apoiando a contratação de professores visitantes estrangeiros, estimulando o intercâmbio entre instituições, além da concessão de bolsas de estudos e apoio a eventos científicos (CAPES, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 18 nov. 2017).

Em 1953 foram concedidas as primeiras bolsas. A tabela a seguir mostra a evolução do número de concessões para apoio à formação no Brasil e no exterior.

Tabela 5 – Distribuição de bolsas da Capes no Brasil e no exterior

Bolsas*	1953	1954	1978	2014
Formação no Brasil	25	83	13.000	94.975
Formação no exterior	54	72	1.200	6.472
Total	79	155	14.200	101.447

Nota: a tabela considera apenas bolsas nas modalidades mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Fonte: Autora, com base nos dados da CAPES, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

O crescimento do potencial de apoio da instituição mostra sua contribuição para a consolidação e o fortalecimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação no país. Naquele momento, não haviam ações voltadas para a formação de professores da educação básica, o que ocorreu apenas em 2007.

Ao longo de sua história, vale destacar alguns marcos importantes registrados na Revista Comemorativa de seus 60 anos (CAPES, 2011).

Na década de 60, a Capes conseguiu fixar, junto ao Conselho Federal de Educação (CEF), dotação orçamentária própria para conseguir construir sua proposta de trabalho. Além disso, a Capes realizou empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para viabilizar suas ações. A instituição assumiu papel de destaque nas políticas de ensino superior e de ciência e tecnologia, e ganhou novas atribuições e condições orçamentárias para expandir suas ações, intervindo na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras. Em 1965, foi publicado o Parecer Sucupira, que conceituou e normatizou a pós-graduação no Brasil e até hoje é uma referência para nortear as ações da Diretoria de Avaliações da Capes. Naquele ano, havia no Brasil 38 cursos de pós-graduação, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado.

Em 1970, a sede da Capes foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Em 1974, o Decreto nº 74.299 alterou a estrutura e o estatuto da Capes, que passou a ser um órgão central superior, com autonomia administrativa e financeira. Aos poucos foram sendo criados e fortalecidos os comitês assessores por área do conhecimento que auxiliariam na avaliação dos cursos credenciados até então no CEF. Nesse momento que foram criadas as pró-reitorias de pós-graduação nas universidades. Em 1975, foi implantado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, que publicou, naquele mesmo ano, o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação

(PNPG 1975-1979), que já reconhecia as assimetrias regionais em relação às oportunidades de acesso à qualificação em nível superior. Naquele período, a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) apoiou financeiramente a Capes. Foi nesta década também que surgiu a modalidade do doutorado-sanduíche.

Em 1981, a Capes passou a ser reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura, com o papel de elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Naquela década, começou efetivamente a distribuição de bolsas condicionadas à nota na avaliação.

Após um período de estabilidade, a década de 90 começou de maneira inusitada. No governo Collor, a Capes foi extinta pela Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990, resultando em intensa mobilização nas universidades, com apoio das pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação e do próprio Ministério da Educação, que conseguiram reverter a decisão. A Capes foi então recriada em 12 de abril do mesmo ano pela Lei nº 8.028 e instituída como fundação pública em 1992, com a promulgação da Lei nº 8.405.

Um fato importante da década seguinte refere-se à criação do Portal de Periódicos, considerado uma estratégia fundamental para democratizar o acesso aos periódicos de alto nível como fonte de pesquisa para as instituições de todas as regiões do país. A aposta é que esta seria uma excelente ferramenta no enfrentamento das assimetrias regionais e desigualdades educacionais.

Em 2007, foi criada a “Nova Capes”, por meio da publicação da Lei nº 11.502, de 2007, que reformulou o seu estatuto e definiu que a fundação assumiria o desafio de colaborar para a melhoria da qualidade da educação básica no país, articulando esta nova missão ao seu tradicional compromisso com a pós-graduação brasileira. Guimarães avalia positivamente essa integração e relembra:

Botar a pós-graduação junto com a graduação foi um passo extremamente ousado e muito bem visto e bem analisado pela própria pós-graduação que não botou nenhuma obstáculo para a gente trazer a graduação para dentro da Capes (GUIMARÃES, 2017).

Esta nova fase da instituição fez com que ela ganhasse maior visibilidade junto às escolas, já que antes sua atuação era restrita ao nível superior:

E o bonito disso foi ver o Prof. Jorge inclusive falava isso, ele falava que a Capes era conhecida nas universidades pela pós-graduação e depois a Capes

passou a ser conhecida em todo o Brasil inclusive nos municípios por assuntos, ele falava, ele via a Capes por exemplo com os alunos da EB, falando da Capes, nos municípios, vamos dizer no Brasil profundo, né. Um negócio muito interessante. Um paralelo também depois por causa da educação à distância e os pólos da UAB (CLÍMACO¹², 2017).

E foi nesse contexto de reestruturação que foram criadas duas novas diretorias: de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED).

No âmbito das políticas docentes, as ações das novas diretorias estão voltadas à formação profissional de professores, inicial ou continuada, que atuam ou atuarão na educação básica, nas modalidades presencial ou a distância.

A mudança da Capes para o novo prédio, sede única, no Setor Bancário Norte, em Brasília, facilitou a articulação entre a pós-graduação e as novas diretorias da educação básica. Além disso, o PNPG (2011 – 2020), publicado pela Capes em 2010, reconhece a relação de interdependência entre a pós-graduação e a educação básica e a necessidade de tratarmos a educação brasileira de forma sistêmica.

3.1.1.4 A gestão do Pibid: uma responsabilidade da DEB/Capes

A DEB foi formalmente constituída pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, que aprovou o estatuto e o quadro demonstrativo de cargos da Capes e criou também a Diretoria de Educação a Distância (DED). À DEB foi atribuída a função de:

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

Os primeiros diretores da DEB e da DED, Dilvo Ilvo Ristoff e Celso José da Costa respectivamente, foram nomeados dia 18 de janeiro de 2008, com o objetivo de contribuir para

¹² Entrevista concedida por João Carlos Teatini de Souza Clímaco. Entrevista III [26/05/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 1 arquivos .mp3 (57:33 min.).

a nova missão da Capes, definida na Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que atribui à agência o papel de:

Art. 2º, § 2º [...] induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério (BRASIL, 2007).

Ao assumir a DEB, Dilvo Ristoff enfatizava a preocupação com a formação inicial de professores considerando duas importantes dimensões: “quantidade” de professores formados para atender à demanda da educação básica, principalmente na área de exatas, e a “qualidade” do processo formativo. A reportagem publicada no *site* da Capes dizia:

A grande meta do diretor de Educação Básica Presencial da Capes, Dilvo Ristoff, é a construção das bases para o Sistema Nacional de Formação dos Professores para a Educação Básica. Isto impõe como desafio um mapeamento nacional, de Estado a Estado, de disciplina a disciplina, sobre a demanda de docentes para a educação básica e sobre a capacidade das universidades para formá-los em quantidade suficiente, com a qualidade adequada e no tempo desejável (CAPES, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/2024>>. Acesso em: 12 dez. 2017).

A DEB assume já em 2008 a gestão de três programas:

- 1) Prodocência – Criado em 2006 pela Secretaria de Educação Superior (SESu), com o objetivo “de apoiar o desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino e a formulação de estratégias que contribuam para o desenvolvimento e modernização dos cursos de licenciatura no País” (Sesu, 2007).
- 2) Observatório da Educação – Criado por meio do Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e até então implementado pela Diretoria de Programas e Bolsas (DPB) da Capes. O objetivo do programa era fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no Inep.
- 3) Pibid – Criado em 2007 pelo Ministério da Educação e que previa inicialmente que sua implementação fosse resultado de uma ação conjunta entre a SESu, o FNDE e a Capes.

Em janeiro de 2009, foi publicado o Decreto nº 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, amparando o início das atividades do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor).

Em 2012, com a publicação do Decreto nº 7.692, o nome da DEB foi alterado, juntamente com os nomes das suas Coordenações-Gerais:

- Alteração do nome da Diretoria, mantendo a mesma sigla DEB: de Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

- Alteração do nome das duas Coordenações-Geral:

1) De Coordenação-Geral de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e de Modelos Experimentais (CGC), para Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV);

2) De Coordenação-Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica (CGDOC), para Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica (CGDoc.)

A DEB assume a seguinte estrutura:

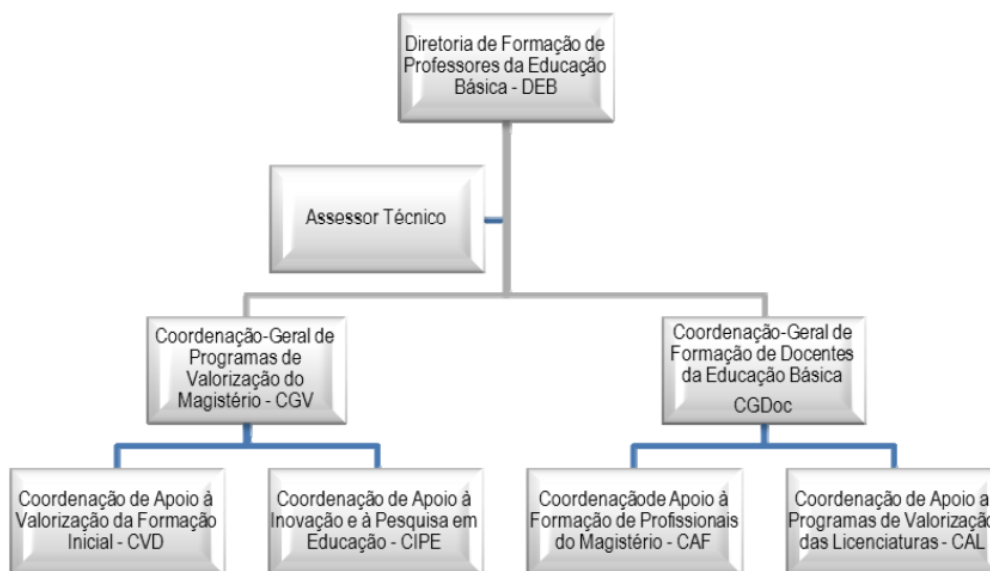


Figura 5 - Estrutura da DEB/Capes em 2012

Fonte: Relatório de Gestão da DEB (CAPES, 2015, p. 15).

Aos poucos, a DEB implementa novos programas e organiza suas ações em quatro linhas de ação: 1) formação inicial; 2) formação continuada 3) formação associada à pesquisa e, 4) divulgação científica, conforme demonstra a figura abaixo:

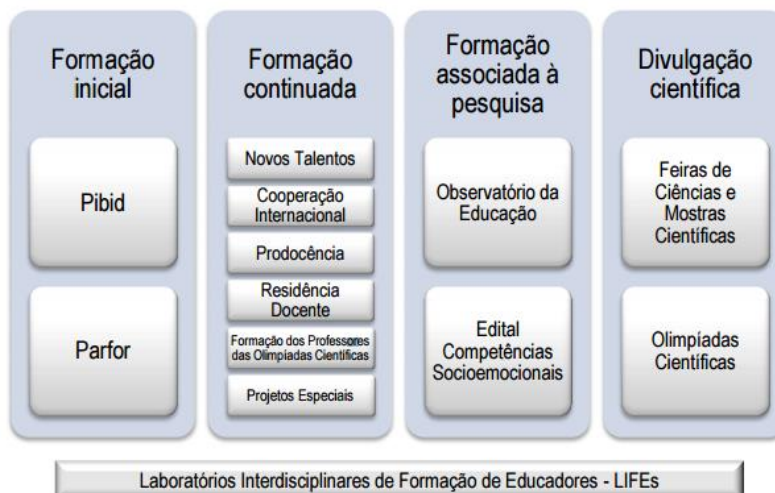


Figura 6 - Linhas de ação da DEB/Capes em 2014

Fonte: Relatório de Gestão da DEB (CAPES, 2015, p. 15).

A primeira coluna refere-se ao apoio à formação inicial de professores para a Educação Básica por meio dos dois maiores programas da diretoria: Parfor, que organiza e apoia a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais; e o Pibid, que, conforme regulamento publicado pela Portaria da Capes nº 96, de julho de 2013, tem entre os seus objetivos contribuir para o aumento da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, a partir da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação.

A gestão do Parfor e do Programa Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) é responsabilidade da Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica Coordenação de Apoio à Formação de Profissionais (CGDoc). Os demais programas são responsabilidades da Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV). Especificamente em relação ao Pibid, ele é implementado pela Coordenação de Apoio à Valorização da Formação Inicial (CVD).

Com o propósito de registrar o histórico dos coordenadores-gerais e diretores que responderam pelo Pibid desde 2008, seguem os quadros com menção aos titulares e o período de atuação no cargo.

Quadro 5 - Titulares do cargo de diretor da DEB/Capes, por período

Titular	Cargo	Período
Dilvo Ilvo Ristoff	Diretor de Educação Básica Presencial	01/2008 - 02/2009
João Carlos Teatini de Souza Clímaco	Diretor de Educação Básica Presencial	02/2009 - 06/2011
Carmen Moreira de Castro Neves	Diretora de Educação Básica Presencial	07/2011 - 08/2015
Irene Maurício Cazorla	Diretora de Formação de Professores da Educação Básica	12/2015 - 09/2016
Marcelo Câmara dos Santos	Diretor de Formação de Professores da Educação Básica	01/2017 - 11/2017
Carlos Cezar Modernel Lenuzza	Diretor de Formação de Professores da Educação Básica (Substituto eventual)	11/2017 – Atual

Quadro 6 - Titulares do cargo de coordenador(a)-geral na DEB/Capes por período

Titular	Cargo	Período
Helena Costa Lopes de Freitas	Coordenadora-Geral de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica (CGDOC)	04/2008 - 02/2009
Carmen Moreira de Castro Neves	Coordenadora-Geral de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e de Modelos Experimentais (CGC)	04/2009 - 07/2011
Helder Eterno da Silveira	Coordenador-Geral de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e de Modelos Experimentais (CGC)	11/2011 - 10/2015
Daniel de Aquino Ximenes	Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV)	10/2015 - 03/2016
Claudete Batista Cardoso	Coordenadora-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV)	04/2016 – Atual

Obs.: Para compreender as variações dos cargos apresentados acima, é preciso esclarecer que, em 2008, a Coordenação-Geral responsável pela implementação do Pibid na DEB era a CGDOC. No ano seguinte, decidiu-se internamente alocar o programa na outra Coordenação-Geral, a CGC. Esta, por sua vez, teve seu nome e sigla alterados com a publicação do Decreto nº 7.692, de 02/03/2012, transformando-se em Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV). Nesta mesma ocasião, o nome da Diretoria também foi revisado e esta passou a denominar-se Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

Uma vez situado o Pibid no âmbito da DEB/Capes e revelados elementos do contexto institucional e político que permitiriam sua formulação, a próxima seção descreverá o Pibid e a sua dinâmica de intervenção, de modo que, ao final, se possa formular o modelo de ação. Para tanto, será preciso compreender, conforme o quadro conceitual da teoria do programa, quais são: 1) as organizações implementadoras; 2) organizações associadas e comunidade parceiras;

3) implementadores; 4) contexto ecológico onde se dá a ação, 5) população-alvo e 6) a intervenção.

3.1.1.5 A proposta do Pibid e sua dinâmica de intervenção

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, está 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 bolsa¹³ 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).

¹³ 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).

A figura a seguir facilita a compreensão de como se dá a intervenção e a relação entre os atores e as instituições do Pibid em seu processo de implementação.

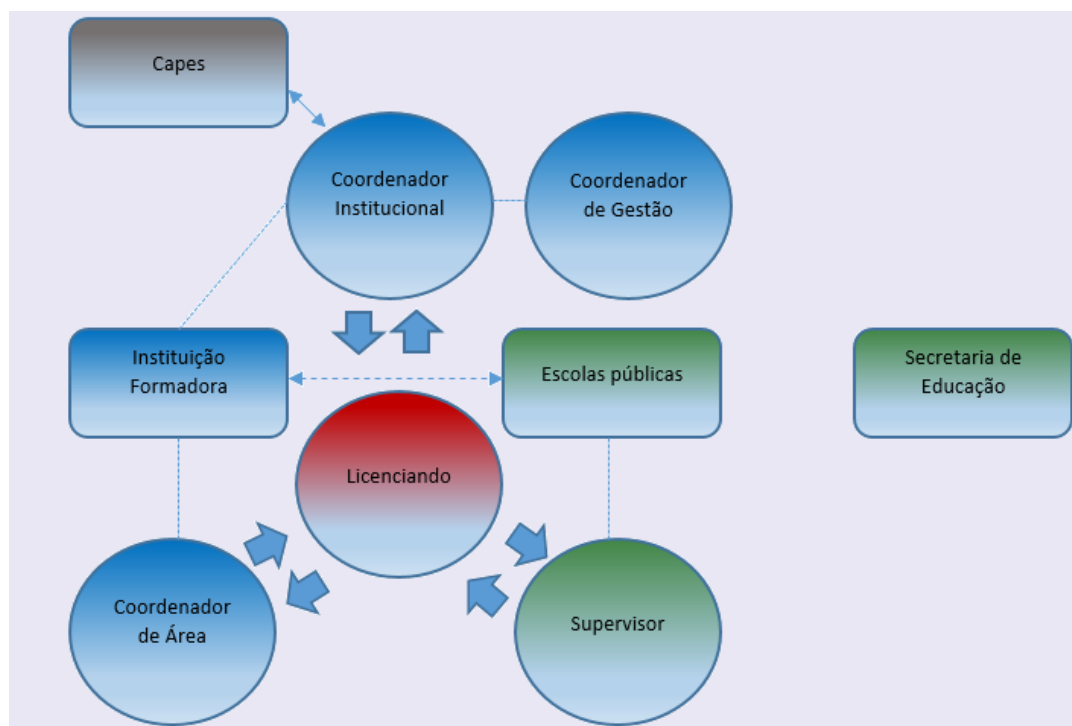


Figura 7 - Desenho do Pibid: atores e instituições

Fonte: Elaborado pela autora, com base na figura apresentada no Relatório de Gestão da DEB/Capes (2015a, p. 75). Esta nova versão inclui a Capes, o Coordenador de Gestão e a Secretaria de Educação.

O licenciando, no centro do diagrama, 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). O desenho mostra que o Pibid facilita a aproximação entre a educação superior e a educação básica. 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.

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

Outro aspecto importante que a figura revela diz respeito ao papel da Secretaria de Educação (organização associada, parceira). Observe que não há conectores com os demais atores e/ou instituições. A rede de fato não tem um papel claro e definido no desenho do programa, como as demais instituições. E é interessante observar que no início da formulação do Pibid, a minuta do primeiro edital previa uma participação ativa das redes de educação já na etapa de formulação do projeto:

3 Elaboração e Apresentação de Proposta

3.1 As propostas submetidas a este Edital deverão:

3.1.1 Ser construída de forma conjunta pelas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação e ter a participação direta da Pró-reitora de graduação, das direções dos cursos de graduação, do professor-coordenador do Pibid e dos estudantes bolsistas das universidades participantes. Igualmente é preciso garantir a participação na elaboração da proposta da direção, da equipe pedagógica e dos professores das escolas públicas de educação básica da rede municipal ou estadual envolvidos no projeto. (MEC, 2007, p. 22).

No entanto, essa redação some das versões seguintes e entra um novo item que será incorporado na versão definitiva do edital que propõe, como pré-requisito para submissão da proposta, que a instituição proponente firme convênio ou acordo de cooperação com a rede de ensino:

3 Elegibilidade das instituições participantes

Poderão apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, na forma da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, e **que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal**, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades **regulares** da escola pública (MEC, 2007, p. 36, grifo nosso).

Veja que o item prevê a colaboração dos bolsistas do Pibid nas atividades regulares da escola. Nessa folha do processo, onde está a minuta do edital, há uma rasura, feita a lápis, riscando “atividades regulares” e sugerindo a substituição por “atividades de ensino-aprendizagem”. Provavelmente, essa alteração pretendia evitar que bolsistas do Pibid fossem alocados em sala de aula para substituir o papel do professor.

A primeira portaria normativa do programa também propôs, como pré-requisito para aprovação do projeto, a parceria formal entre a IES e as secretarias de educação:

Art 2º. Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto no caput, as instituições federais de educação superior deverão celebrar convênios ou acordos de cooperação com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública (MEC, 2007, p. 75).

No entanto, como várias instituições sinalizaram dificuldades para formalizar convênios ou Termos de Cooperação com as redes, a Capes optou por abrir mão dessa exigência. Desse modo, o papel das redes municipais e estaduais de educação deixou de ser orientado pelo edital. Por isso a Secretaria de Educação é reconhecida na representação gráfica do programa como uma organização parceira, mas sem responsabilidades formais na implementação da ação. Sem a indução do edital, a participação das Secretarias nos projetos variou muito, a depender da conjuntura local.

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.

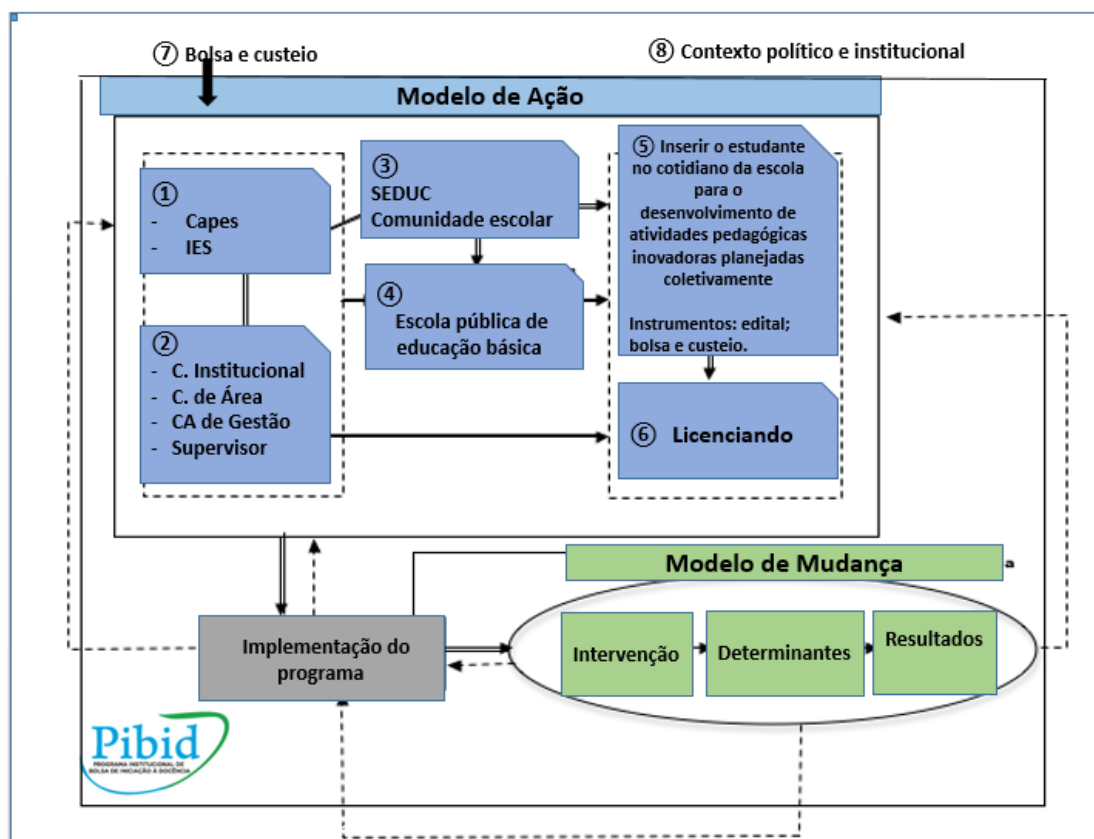


Figura 8 - Quadro conceitual da Teoria do Pibid

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.

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. Ao analisar o perfil das unidades escolares parceiras dos projetos, com base na escala de infraestrutura proposta por Soares Neto (et al., 2013), observou-se a seguinte distribuição:

Tabela 6 - Distribuição do número de escolas do Pibid por nível de infraestrutura

Nível	Frequência	Porcentagem
Infraestrutura Elementar	362	7,3%
Infraestrutura Básica	2.083	42,3%
Infraestrutura Adequada	2.334	47,3%
Infraestrutura Ideal	133	2,7%
Ausente	18	0,4%
Total	4.930	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados disponibilizados pela CGV/DEB/Capes.

Observa-se que 47,3% das escolas parceiras do Pibid apresentam uma infraestrutura adequada, “permitindo um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem” (SOARES NETO et al., 2013), com espaços como biblioteca, sala de professores, laboratório de informática, sanitário infantil, além de quadra esportiva e acesso à internet. E 42,3% das unidades estão categorizadas como escolas com nível básico de infraestrutura, apresentando sala da diretoria e alguns equipamentos, como TV, DVD, computadores e impressoras.

Constata-se que os níveis básico e adequado de infraestrutura oferecem espaços oportunos aos estudantes da licenciatura para desenvolverem metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem para o exercício da experiência docente.

3.1.1.5.1 Objetivos do Pibid

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, é possível observar variação Na redação sobre os objetivos do programa. Para facilitar a discussão, o quadro a seguir apresenta a forma como foram apresentados nas diferentes portarias normativas do Pibid, publicadas entre 2007 e 2013.

Quadro 7 - Objetivos do Pibid

Portaria nº 38, de 12/12/2007	Portaria nº 260, de 30/12/2010	Portaria nº 96, de 18/07/2013
Art1º São objetivos do Pibid	2.1.1. Quanto aos objetivos do PIBID	Art. 4º São objetivos do Pibid
I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;	a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;	I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.
II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;	b) contribuir para a valorização do magistério;	II - contribuir para a valorização do magistério;
III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;	c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;	III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;	d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;	IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino- aprendizagem;
V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.	e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;	V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
	f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
		VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Ao analisar o conjunto dos objetivos, fica claro que, apesar das variações na forma como foram apresentados em cada portaria normativa, eles têm como foco o estudante da licenciatura e a melhoria do seu processo formativo: “incentivo a formação docente”, “valorização do magistério” e “melhoria da qualidade da formação inicial, com articulação entre educação superior e educação básica”. Os demais objetivos parecem premissas de como viabilizar a articulação entre IES e escola para resultar na melhoria da formação do licenciando: inserir os estudantes no cotidiano das escolas; reconhecer o papel do professor da educação básica como co-formador do estudante e articular teoria e prática.

Na primeira portaria normativa do Pibid, publicada em 2007, aparece o objetivo relacionado à melhoria da qualidade da educação básica. Naquele momento, o Pibid foi lançado como parte das ações do PDE, que era anunciado como o primeiro plano a se preocupar com a dimensão da qualidade, e esta intenção foi incorporada aos objetivos do Pibid. Nas minutas encontradas e em alguns rascunhos, também aparecia a expectativa de que o programa melhorasse o desempenho das escolas no Ideb e refletisse no aumento das médias do Enem. No entanto, as novas publicações definem o foco do programa somente sobre o processo formativo do licenciando.

O objetivo VII da Portaria publicada em 2013 incorpora uma dimensão importante sugerida pelos próprios coordenadores, reforçada historicamente pelo movimento dos educadores, de aproximação e reflexão sobre a dimensão do trabalho docente.

Ter clareza dos objetivos pretendidos é fundamental para orientar as avaliações sobre a eficácia do programa. Mais uma vez, a referência do quadro conceitual da Teoria do Pibid e o entendimento do modelo de ação ajudam a compreender quais são, de fato, os objetivos da intervenção.

Com base na análise dos objetivos descritos acima, assumiremos, para a realização desta pesquisa, que o objetivo principal do Pibid é: melhorar a qualidade do processo de formação inicial docente. Este objetivo principal certamente articula os demais, pois se espera, com o Pibid, valorizar o magistério, oportunizando a inserção dos estudantes no cotidiano da escola, aproximando assim a IES do ambiente escolar, reconhecendo o papel do supervisor em um processo contínuo de construção do conhecimento que articule teoria e prática, contribuindo, finalmente, para a formação da identidade docente.

A seguir, será descrito o processo de implementação do Pibid.

3.1.2 O processo de implementação do Pibid

A seleção dos primeiros projetos do Pibid foi realizada por uma comissão constituída formalmente pela Portaria nº 83, de 23 de junho de 2008. Os resultados foram publicados no Diário Oficial da União em datas diferentes, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 8 - Resultado do Edital Pibid 2007

Nº da chamada de resultados	Data de publicação	Nº de projetos selecionados
1ª chamada	16/08/2008	23
2ª chamada	22/12/2008	14
3ª chamada	27/01/2009	3
4ª chamada	20/02/2009	3
Total	-	43

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados publicados no Diário Oficial da União.

Em 2008, a Capes recebeu 44 propostas e aprovou 43, sendo 37 universidades federais e 6 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

No entanto, após a seleção das propostas, o início do processo de implementação do Pibid não foi fácil.

3.1.2.1 O início marcado por entraves burocráticos, de 2007 a 2009

Patrícia Amaral¹⁴, analista em Ciência e Tecnologia da Capes responsável pela gestão do programa nos primeiros anos, lembra os obstáculos enfrentados que resultaram nos atrasos do pagamento das bolsas e do repasse do valor de custeio:

O primeiro, de ordem prática, referia-se ao valor da bolsa de iniciação à docência que estava relacionado aos valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica. Estes valores, à época, eram de R\$ 300,00 (trezentos reais), estipulados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Mas o guichê eletrônico de recebimento de propostas que fazia, automaticamente, a memória de cálculo da proposta para não autorizar projetos de mais de um milhão de reais, tinha sido alimentado com o valor de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais), previsto no desenho original do programa.

E havia ainda mais um grande obstáculo: a dotação orçamentária consignada à Capes no Programa 1448 – Qualidade na Escola - ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid permitia apenas a concessão de bolsas de iniciação à docência. Não houve previsão de verba de custeio e de pagamento de bolsas para supervisores e coordenadores institucionais e de área. Essas bolsas seriam pagas pelo FNDE, conforme dotação orçamentária consignada no Programa 1061 – Brasil Escolarizado - ação 0A30 – Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica. Para realizar o pagamento, seria necessária a publicação de uma Resolução que descrevesse o Programa como um todo. A Resolução foi feita e encaminhada para o departamento jurídico do FNDE, mas sua análise demandaria tempo (AMARAL, 2017).

Em relação ao primeiro ponto levantado por Patrícia Amaral, havia uma intenção, por parte dos gestores responsáveis, em viabilizar que a bolsa de iniciação à docência tivesse um valor maior que a bolsa de iniciação científica, que, na época, era de R\$ 300,00 (trezentos reais), como uma estratégia de valorizar os bolsistas do Pibid. Jorge Almeida Guimarães (2017) reconhece a bolsa, no âmbito do Pibid, como um instrumento importante de “atração”, e relembra o debate realizado na época:

¹⁴ Entrevista concedida por Patrícia Amaral. Entrevista I [26/04/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 4 arquivos .mp3 (122:31 min.).

Se discutia muito na época se nós não deveríamos fazer um esforço para que o salário dos professores fosse altamente atrativo. Ora, se temos por convicção que isso deveria ser feito. O salário dos professores devia ser compensador para atrair mais professores, porque não começar com os estudantes do Pibid com uma bolsa diferenciada. Isso foi cogitado.

Ainda em relação à importância da bolsa, Carmen Moreira de Castro Neves, Coordenadora-Geral de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e de Modelos Experimentais entre 2009 e 2011, e depois diretora da DEB até 2015, destaca outro aspecto além do viés da atração:

Eu acho que a bolsa para o aluno ela é importante. Ela é importante inclusive, não só para atrair o jovem para o Pibid, mas ela é usada pelos bolsistas como forma de se manter na licenciatura. Tem vários depoimentos de aluno que por conta da bolsa podiam se manter. A bolsa então ela tem um impacto. Até porque, quem são os licenciandos hoje? São pessoas que vem de camadas D, não é, C, às vezes (NEVES, 2017¹⁵).

Neves (2017) levanta uma questão interessante sobre o papel da bolsa no Pibid que merece ser investigada futuramente, sobre a possibilidade de a bolsa contribuir para a diminuição da evasão na licenciatura, uma vez que facilita as condições de permanência na universidade e a formação de vínculos com a licenciatura desde o início do curso.

Amaral (2017) relembra que havia uma enorme pressão por parte dos coordenadores institucionais para a resolução dos problemas mencionados acima, de modo a garantir o apoio aos projetos aprovados, que, ao iniciarem as atividades, foram surpreendidos com o atraso do pagamento de bolsas e do repasse do recurso de custeio. Frente aos primeiros entraves, Neves (2017) considera que “O Pibid foi planejado sem uma conexão, uma âncora no orçamento. O descritor da ação no orçamento tem que ser equivalente ao que você vai fazer e o Pibid não estava claro na Lei Orçamentária”.

Nesse sentido, a equipe gestora buscou soluções jurídicas e publicou novos documentos normativos, entre eles a Resolução nº 22, de 27 de abril de 2009 e a Portaria nº 16, de 23 de dezembro de 2009. Além disso, a equipe conseguiu alterar o descritivo da Ação Orçamentária 009U - Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid que não previa o repasse de verba de custeio para os projetos. A negociação foi feita junto à Secretaria de Orçamento Federal (SOF) do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG).

¹⁵ Entrevista concedida por Carmen Moreira de Castro Neves. Entrevista II [12/05/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 1 arquivo .mp3 (70:21 min.).

Com essas providências, em fevereiro de 2009, foram pagas as primeiras bolsas para os licenciandos. Em maio, foram contempladas as demais modalidades, e o repasse do custeio ocorreu apenas a partir de outubro daquele mesmo ano.

Essa experiência mostra que, no momento de planejamento de um programa, muita atenção deve ser dada aos normativos e amparos legais para viabilizar a sua implementação, minimizando os entraves burocráticos. O Pibid, ao inaugurar na Capes ações com pagamento de bolsas para estudantes das licenciaturas e professores das escolas da educação básica, cria o fato para demandar amparo jurídico para o desenvolvimento das demais ações que surgiriam no âmbito da DEB/Capes.

O registro dessas negociações junto à Procuradoria Federal na Capes, que resultaram na publicação dos normativos legais mencionados acima e que respaldam a ação do Pibid, está exaustivamente descrito no Processo da Capes de nº 23038.014986/2008-39.

Uma vez garantidas as condições para a implementação do Pibid no âmbito da Capes, o programa começa efetivamente em 2009. A seguir, serão apresentados dados e números referente aos sucessivos editais que permitem compreender o processo de crescimento e expansão do programa.

3.1.2.2 O processo de consolidação do Pibid, de 2010 a 2014

3.1.2.2.1 Histórico em números

O Pibid é um programa implementado por meio de editais de seleção e completou, em dezembro de 2007, dez anos de história. Ao longo desse período, foram publicados oito editais, todos disponíveis no sítio da Capes (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>). São eles:

Quadro 9 - Relação dos editais Pibid e perfil das instituições aptas a participar

Nº Edital de seleção	Data (DOU)	Natureza jurídica da IES apta a participar
Edital 01/2007 MEC/CAPES/FNDE	13/12/2007	Instituições federais de ensino superior
Edital 02/2009 CAPES	25/09/2009	Instituições federais e estaduais de ensino superior

Nº Edital de seleção	Data (DOU)	Natureza jurídica da IES apta a participar
Edital 18/2010 CAPES	13/04/2010	Instituições públicas, municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
Edital Conjunto 02/2010 CAPES/SECAD - Pibid Diversidade	25/10/2010	Instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo
Edital 01/2011 CAPES	03/01/2011	Instituições públicas de ensino superior
Edital 11/2012 CAPES	20/03/2012	Instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas
Edital 61/2013 CAPES	02/08/2013	Instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni
Edital 66/2013 CAPES Pibid Diversidade	06/09/2013	IES públicas e privadas sem fins lucrativos que possuam curso em licenciatura em educação do campo e intercultural indígena.

Fonte: A autora, com base nas informações disponíveis no sítio da Capes.

Verificou-se que o primeiro edital do programa contemplou apenas a participação de IES federais. As seguintes chamadas ampliaram gradativamente o perfil das instituições aptas a candidatar-se, até que a edição 61/2013 aceitou candidaturas de todas as IES públicas, privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas e privadas em geral, com bolsistas Prouni, ampliando significativamente as possibilidades de participação das IES formadoras.

Para permitir uma visão histórica do programa, recorreremos aos dados compilados no Relatório de Gestão do Programa 2009 – 2014, que permitem visualizar a dimensão e abrangência do Pibid, bem como perceber o crescimento desta ação no decorrer do período analisado.

Na ocasião da implementação das bolsas do primeiro edital, que ocorreu apenas em 2009, o programa beneficiou 3.088 bolsistas e, com o lançamento dos editais em 2013, o Pibid passou a apoiar, em 2014, 90.254 bolsistas.

O total de 90.254 refere-se à soma das diferentes modalidades de bolsas previstas no âmbito dos projetos institucionais, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

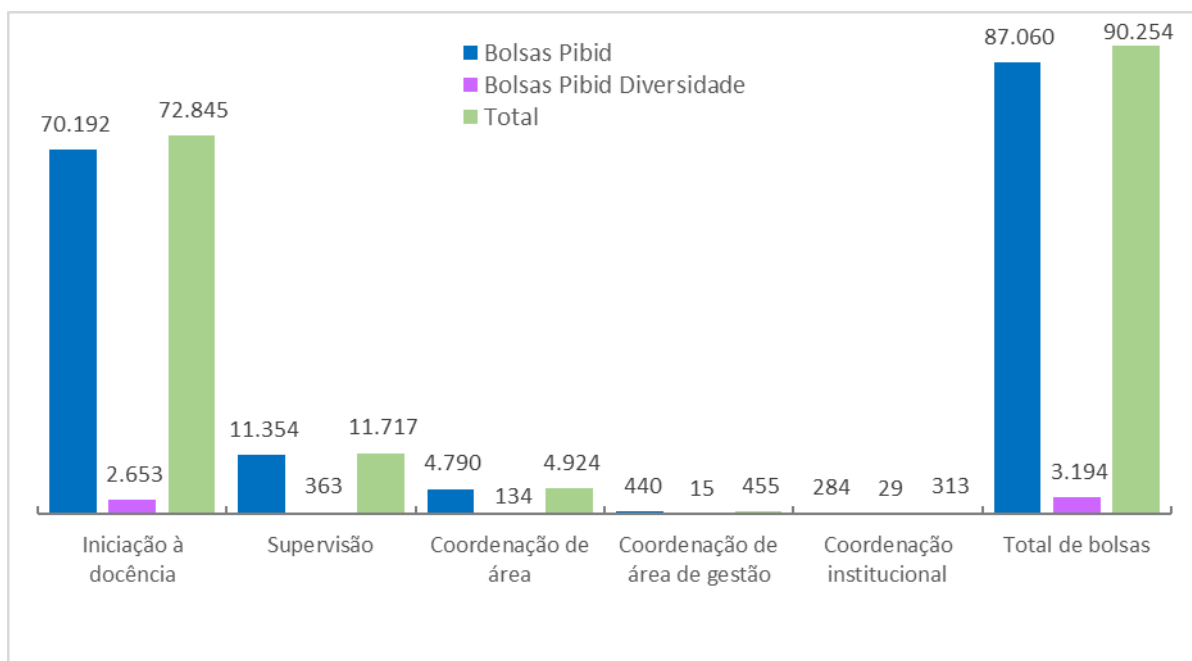


Figura 9 - Número de bolsas PIBid implementadas pela Capes em 2014

Fonte: Adaptado pela autora, CAPES, 2015a, p. 72.

O mapa a seguir ajuda a visualizar a abrangência nacional do programa, a partir da localização dos *campi* das IES participantes do PIBid em 2014:



Figura 10 - Localização dos campi das IES participantes do PIBid em 2014

Fonte: CAPES, 2015^a, p. 75.

Com auxílio da tabela abaixo, fica mais fácil compreender a distribuição dos *campi* universitários por região do país, bem como os números de subprojetos e bolsistas participantes do Pibid, em 2014:

Tabela 7 - Número de IES, *campi*, subprojetos e bolsistas apoiados pelo Pibid, por região, em 2014

Região	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
Norte	27	95	300	9.103
Nordeste	56	232	780	28.019
Sudeste	114	243	849	25.381
Sul	65	174	686	18.850
Centro-Oeste	21	110	381	8.894
Total	283	854	2.996	90.247

Fonte: CAPES, 2015a, p. 73.

Considerando a distribuição de bolsas do Pibid por região, observa-se que o Nordeste recebe a maior cota, conforme demonstra o gráfico abaixo:

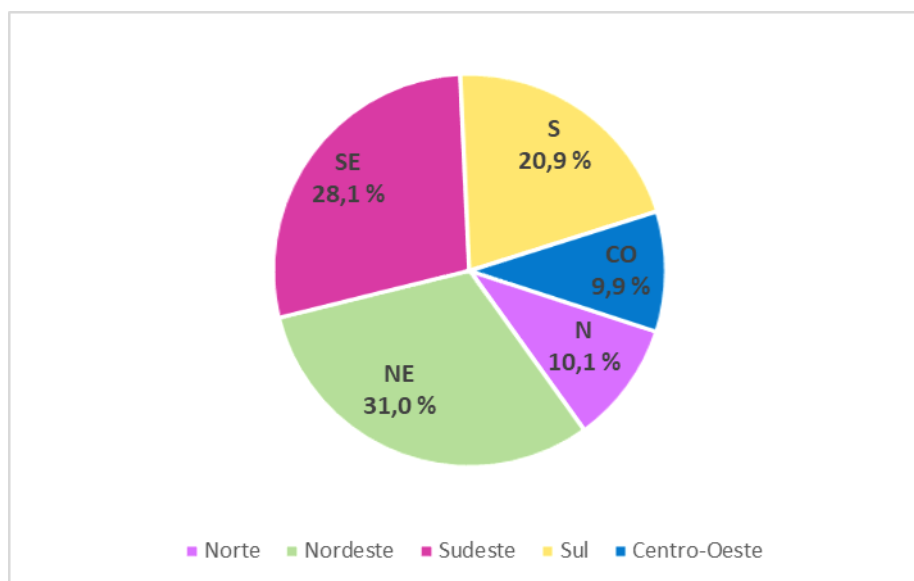


Figura 11 - Distribuição das concessões de bolsas Pibid, por região, em 2014

Fonte: Adaptada pela autora. CAPES, 2015^a, p. 72.

Interessante comparar o crescimento do número de bolsas do Pibid em relação ao Pibic. Em 2013, 25 anos depois de sua criação, o Pibic atingiu o total de 24.295 bolsas concedidas. O Pibid, em menos de sete anos, contemplou 90.247 bolsistas. Outro aspecto que deve ser observado diz respeito à distribuição das bolsas por região. Tradicionalmente, o Sudeste é a região que tende a receber as maiores cotas de bolsas e apoio financeiro nos demais programas da Capes. O próprio PNPG aponta o problema da assimetria regional como algo que

merece atenção e cuidado, na expectativa de equilibrar a distribuição de recursos para diminuir as desigualdades educacionais entre as regiões. Nesse sentido, o Pibid tem um importante papel ao conceder o maior número de bolsas para a Região Nordeste e contemplar mais bolsistas na Região Norte do que na Região Centro-Oeste.

O comportamento da distribuição regional de bolsas do Pibic e Pibid também difere entre si, conforme apresentado no gráfico abaixo.

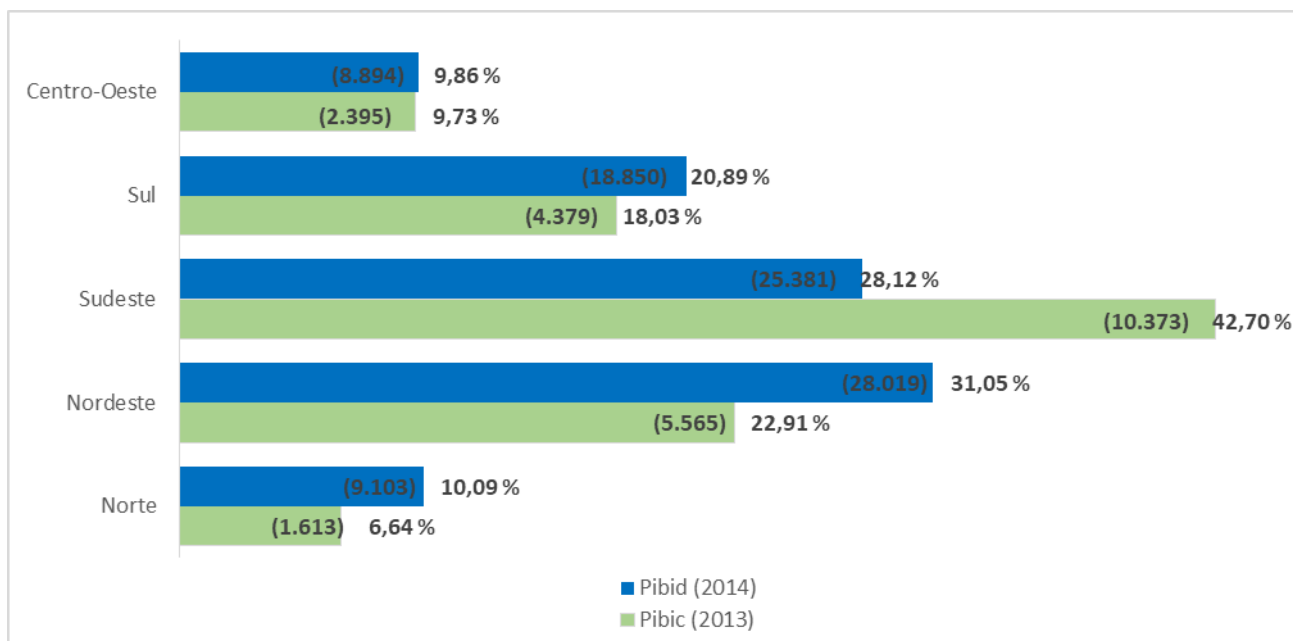


Figura 12 - Distribuição de bolsas Pibic (2013) e Pibid (2014), por região

Fonte: Adaptada pela autora. (Capes, 2015) e (CGEE, 2017).

Por outro lado, é no Sudeste onde está localizado o maior número de IES parceiras, com uma participação expressiva das IES privadas sem fins lucrativos, conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

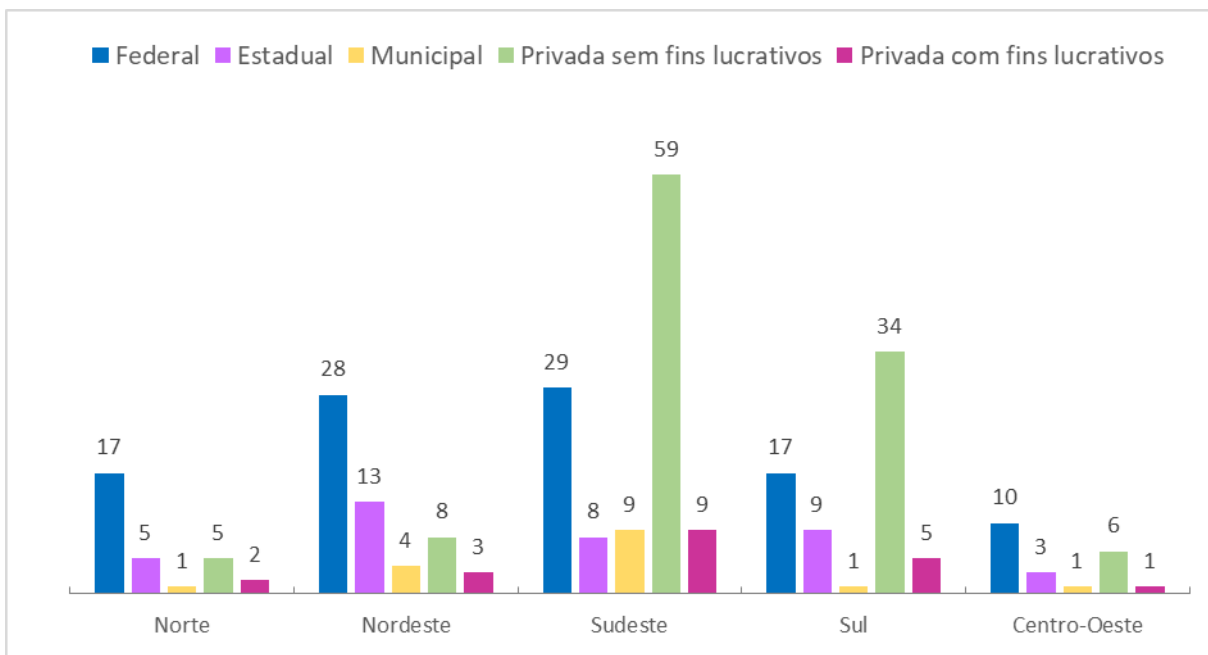


Figura 13 - Número de IES participantes do Pibid, por região e categoria administrativa, em 2014

Fonte: Adaptada pela autora. (Capes, 2015).

Ainda em relação à esfera administrativa das IES parceiras, observa-se que 82% das concessões foram destinadas às IES públicas e 18% às IES privadas:

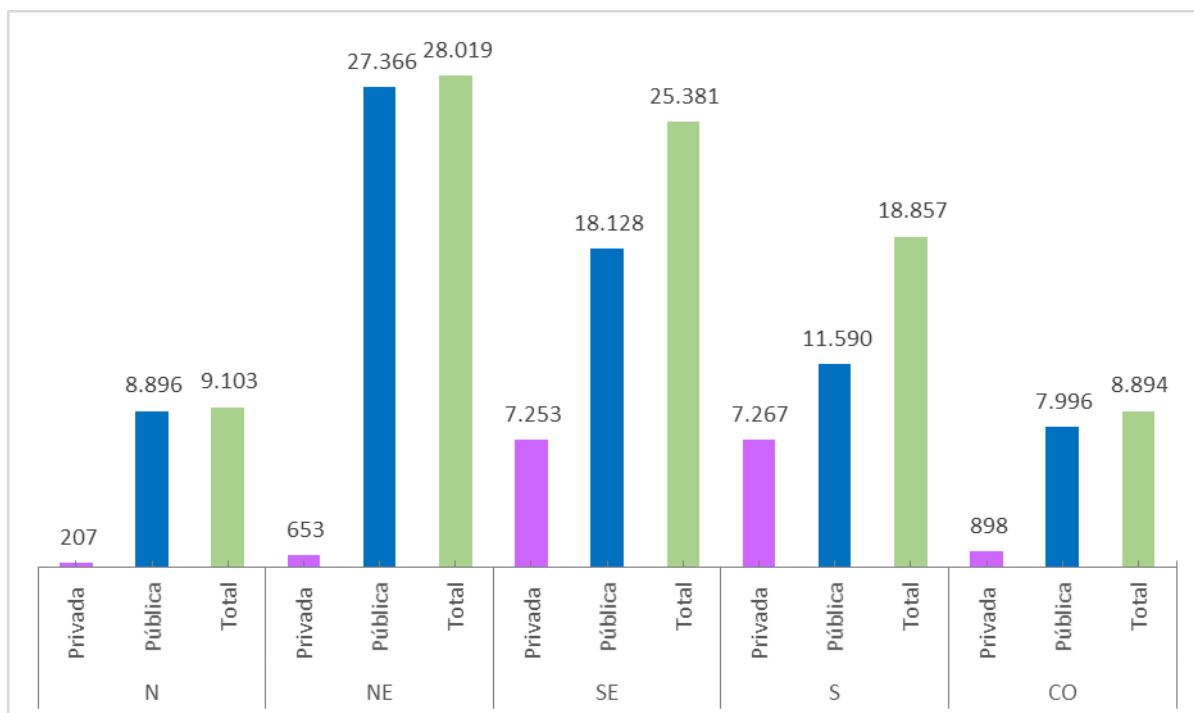


Figura 14 - Número de bolsas Pibid, por região e categoria administrativa, em 2014

Fonte: Adaptada pela autora. CAPES, 2015b, p. 73.

Outro aspecto relevante sobre a execução do Pibid refere-se ao orçamento expressivo destinado a esta política no decorrer do período analisado. A tabela a seguir mostra a evolução dos recursos executados entre 2009 e 2017:

Tabela 8 - Evolução dos recursos executados pelo Pibid entre 2009 e 2016

Ano	Executado (R\$)
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
2014	430.343.222,88
2015	513.979.837,10
2016	492.934.460,69
Total	2.292.376.602,33

Fonte: Adaptada pela autora. CAPES, 2018.

3.1.2.2.2 Aperfeiçoamento dos editais

a) Ampliação gradual das áreas do conhecimento aptas a participarem do programa: O Edital 2007 priorizava as áreas de matemática, física, química e biologia. A partir de 2009, foram incorporadas as demais disciplinas que oferecem licenciatura e que estão presentes no currículo escolar do ensino fundamental e médio. E, finalmente, no Edital 2013, foram elencadas 28 áreas do conhecimento aptas a participarem, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 10 - Áreas da licenciatura apoiadas pelo Pibid

1	Artes Plásticas e Visuais	15	Informática
2	Biologia	16	Letras - Alemão
3	Ciências	17	Letras - Espanhol
4	Ciências Agrárias	18	Letras - Francês
5	Ciências Sociais	19	Letras - Inglês
6	Dança	20	Letras - Italiano
7	Educação Especial	21	Letras - Português
8	Educação Física	22	Matemática
9	Enfermagem	23	Música
10	Ensino Religioso	24	Pedagogia
11	Filosofia	25	Psicologia
12	Física	26	Química
13	Geografia	27	Teatro
14	História	28	Interdisciplinar

Fonte: Adaptada pela autora, com base no Edital 061/2013.

Cada uma das áreas deve corresponder a um subprojeto. Em 2013, foi prevista a submissão de projetos de natureza interdisciplinar que articulem duas ou mais áreas do conhecimento.

b) Ampliação gradual do perfil das instituições de ensino superior aptas a participarem do programa: o primeiro edital, de 2007, foi destinado apenas às instituições federais de ensino superior; em 2009, o edital contemplou, além das federais, as instituições estaduais de ensino superior; em 2010, o certame foi exclusivo para as instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos; o 2º edital do mesmo ano foi realizado em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), para instituições que trabalhavam com o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) e com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e; em 2011, contemplou a totalidade das instituições públicas em geral; em 2011, permitiu a ampliação do programa nas IES que já possuíam Pibid; em 2013, finalmente, passou a considerar todo o universo das instituições públicas e comunitárias e incorpora as privadas com bolsistas do Prouni.

c) Ampliação da duração do projeto e da bolsa de iniciação à docência: no Edital 2007, o projeto deveria ter a duração de até 24 meses e o bolsista poderia receber a bolsa por um período de 12 meses. Ao longo do processo e do diálogo com os atores que vivenciaram a implementação dos projetos na ponta, concluiu-se que a qualidade do processo formativo do estudante não poderia estar engessada a prazos tão rígidos. O ciclo de consolidação dos projetos e o fortalecimento da rede de parcerias fez com que a duração possível dos projetos, que são passíveis de renovação, fosse estendida a 48 meses. De acordo com o Edital 2013, o estudante poderia receber bolsa por 24 meses e solicitar a prorrogação por igual período, de modo que poderia conseguir participar do programa durante toda a graduação.

3.1.2.2.3 Planejamento do Pibid com base no diálogo com os coordenadores

Conforme discutido na concepção do modelo de ação do Pibid, os coordenadores institucionais são os principais interlocutores da Capes, responsáveis por mediar a relação com os demais atores: coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência.

Entre 2009 e 2013, a Capes organizou três encontros com os coordenadores-institucionais, em Brasília, como parte da estratégia de acompanhamento do programa, com os objetivos de “proporcionar a troca de experiências e boas práticas entre as instituições de educação superior participantes, avaliar os resultados alcançados e discutir propostas de melhoria na gestão do programa” (CAPES, 2015, p. 73).

Os eventos ocorreram nas seguintes datas:

- I Encontro Nacional do Pibid, nos dias 28 e 29 de outubro de 2009.
- II Encontro Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid, nos dias 27 a 29 de setembro de 2011.
- III Encontro dos Coordenadores do Pibid, nos dias 14 a 16 de maio de 2013.

O II Encontro reuniu aproximadamente 200 participantes, representando 146 instituições de ensino superior. A programação do evento previa grupos de trabalho com a participação dos coordenadores e dos membros da equipe gestora do Pibid sobre os seguintes temas:

- GT 01 – Desafios e soluções para a gestão do Pibid nas instituições de ensino superior;
- GT 02 – A relação com a escola e o papel com os supervisores;
- GT 03 – O licenciando em foco, a seleção a atuação e o acompanhamento dos bolsistas;
- GT 04 – As atividades de formação de professores e a pesquisa sobre educação básica;
- GT 05 – A integração entre áreas do conhecimento;
- GT 06 – A produção de material didático para a educação básica;
- GT 07 – Os encontros do Pibid nas instituições de educação superior;
- GT 08 – Avaliação de resultados: impactos do Pibid nos atores e nas instituições (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/eventos-pibid>>. Acesso em: 27 jan. 2018).

No último dia do evento, as discussões de cada grupo de trabalho foram compartilhadas e debatidas na plenária final.

O III Encontro, realizado em 2013, com o tema "Pibid: Investindo na ética, na excelência e na equidade da Formação de Professores do País", reuniu aproximadamente 250 participantes e propôs que os grupos de trabalho orientassem o debate a partir de dois temas: 1) Intencionalidade pedagógica da formação docente e impactos do Pibid; e 2) Gestão do programa, administração das bolsas e relação institucional. Os grupos sistematizaram suas discussões com contribuições para a redação do novo regulamento do programa. Além disso, a minuta do documento foi apresentada aos coordenadores que teriam a chance de apreciá-la para propor contribuições ao texto final.

Outro destaque importante desse encontro refere-se à previsão na programação para debater a proposta de criação do Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid (Forpibid). A expectativa da equipe gestora era a de que o fórum se constituísse enquanto espaço de interlocução com a Capes, colaborando “na proposição de estratégias de melhoria da política pública e em sua institucionalização nas IES de todo o país” (CAPES, 2015).

Logo após encontro dos coordenadores institucionais realizado em maio de 2013, a coordenação-geral do Pibid encaminhou *e-mail* aos coordenadores solicitando contribuições para a redação do novo regulamento do Pibid, conforme acordado em Brasília:

Conforme prometido, encaminho a minuta do regulamento para discussão com seus pares. Solicito que os representantes das regionais encaminhem no início da próxima semana as contribuições que foram possíveis levantar no trabalho dos grupos. (...) Em, no máximo 30 dias a partir de hoje, espero receber as contribuições de todas as instituições. Essas, por sua vez, deverão encaminhar para os representantes das regionais que se encarregarão de me enviar. Estamos preparando a lista de *e-mail* de todos os coordenadores do Pibid para enviá-los (CGV/DEB, 2013).

Após a publicação da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, a DEB encaminhou novo *e-mail* informando sobre a apreciação de aproximadamente 2.500 (duas mil e quinhentas) sugestões que contribuíram para a redação final do novo regulamento do Pibid:

Caros coordenadores, boa tarde!
Na semana passada foi publicada a Portaria Capes 96/2013 que traz as Novas Normas do Pibid. Esse documento é um importante marco de melhorias do programa, pois, ressalta o caráter pedagógico e formativo do Pibid, colabora para o gerenciamento do programa na IES – inclusive sua estruturação institucional e, entre outras, redimensiona o tempo dos projetos (que passa a ser de quatro anos, prorrogáveis por igual período). (...). Portanto: avançamos! E, para tanto, contamos com a colaboração de todos os parceiros das instituições que possuem Pibid – protagonistas neste processo de aperfeiçoamento das normas. Foi realizada uma consulta pública a todas as instituições que possuem Pibid as quais, ao se manifestarem com sugestões, críticas e apontamentos de melhorias do documento, forneceram elementos concretos para o ajustamento do texto. Todas as contribuições e sugestões – cerca de 2.500 - foram cuidadosamente analisadas à luz dos objetivos do programa e da legislação que orienta os órgãos públicos. Várias delas estão presentes no novo documento que, ao nosso ver, é produto da democracia e da participação de todos os parceiros neste processo (DEB, 2013).

Silveira¹⁶ (2017) avalia positivamente o processo de construção do novo regulamento do Pibid a partir do diálogo com os coordenadores institucionais:

Foi a partir do diálogo, a partir também dessa captação de saberes do Brasil todo, que nós pudemos perceber como um programa pode ser indutor de uma ação complexa para o exercício, não, não para o exercício profissional apenas, para o desenvolvimento de uma profissionalização.

Essa nova portaria teve um papel importante em garantir que cada instituição tivesse um único projeto Pibid. O fato de ser um programa de editais resultou na situação de que muitas vezes existia, na mesma IES, projetos Pibid paralelos, com diferentes coordenadores. Por isso, próximo à publicação do novo regulamento do programa, as instituições foram orientadas a encerrar os projetos dos anos 2009, 2010, 2011 e 2012, de modo que todas elas poderiam submeter uma nova e única proposta ao novo edital, em 2013. A partir de então, as IES passam a ter um único projeto aprovado junto à Capes, com duração de quatro anos, prorrogáveis por igual período.

3.1.2.2.4 Reflexos do Pibid em outros normativos legais

Um momento importante da trajetória do programa diz respeito ao Decreto presidencial nº 7.219, de 24 de junho de 2010, publicado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que dispôs sobre o Pibid, estabelecendo que a Capes seria responsável pela implantação, acompanhamento, supervisão e avaliação dos projetos institucionais. Esta publicação, enquanto decreto presidencial, representava simbolicamente um reconhecimento maior ao programa que poderia estar regulado apenas pelas portarias internas da Capes ou do MEC.

Um segundo fato referente à menção do Pibid em um instrumento legal mais amplo refere-se à Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou o texto da LDB, Lei nº 9.394/1996, apresentando nova redação ao art. 62:

§ 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.

¹⁶ Entrevista concedida por Hélder Eterno da Silveira. Entrevista IV [17/06/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. À distância, via skype, 2017. 1 arquivos .mp3 (101:28 min.).

§ 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, 2013).

O Pibid aparece na LDB, referenciado com uma estratégia para incentivar a formação de professores para atuar no magistério. A notícia foi divulgada, por *e-mail*, com entusiasmo pela coordenação-geral aos coordenadores de projeto:

Considero que este é mais um avanço da institucionalização do Pibid e de seu reconhecimento enquanto importante política pública e de estado para formação de professores no Brasil. Estamos caminhando e conquistando, cada vez mais, novos espaços e novas oportunidades para formação de professores. Mas, ainda há um longo caminho a percorrer: criar instrumentos de avaliação e acompanhamento, articular-nos melhor com os entes federados, ampliar o acesso ao programa, melhorar os mecanismos de gestão administrativa e pedagógica do programa, garantir que os alunos se envolvam nas atividades do programa com equidade e excelência na execução das ações, captar e ampliar os recursos do programa, melhorar nossos cursos de licenciatura, envolver novos atores no trabalho de aperfeiçoamento da docência, entre outras questões relacionadas à formação de professores.

Passo a passo! Assim que eu acredito. E, nessa caminhada, manifesto meu reconhecimento pelo intenso trabalho de todos os meus colegas das IES brasileiras que atuam no Pibid: professores, educadores e idealistas! Parabéns a todos por esta conquista que é fruto da dedicação de cada aluno do programa, de cada supervisor e de cada coordenador que atua no Pibid (CGV/DEB, 2013).

Os gestores do Pibid, na ocasião das entrevistas, enfatizaram a preocupação de que o programa se consolidasse enquanto ação permanente na Capes e, por isso, a estratégia de respaldá-lo em instrumentos legais que pudessem fortalecer o programa.

Foram importantes ainda os reflexos da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, que aprovou o novo regulamento do Pibid na Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Na Portaria que regulamenta o Pibid, o artigo 6º da Seção I, do Capítulo 2, que trata das características dos projetos e subprojetos, define que:

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e **dimensões da iniciação à docência**, entre as quais:

I – **estudo do contexto educacional** envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;

II – **desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;**

III – **planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;**

IV – **participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;**

V – **análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;**

VI – **leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;**

VII – **cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;**

VIII – **desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático- pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;**

IX – **elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.**

X – **sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;**

XI – **desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2013. Grifo nosso).**

Identificou-se que os incisos deste artigo aparecem transcritos de maneira quase literal na Resolução do CNE. No art. 7º, do Capítulo III deste documento, são enfatizadas as habilidades que o egresso da formação inicial e continuada devem possuir. O parágrafo único deste artigo enfatiza que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de formação docente deve abranger diferentes **características e dimensões da iniciação à docência**, entre as quais:

I - **estudo do contexto educacional**, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II – **desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino- aprendizagem;**

III - **planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior**, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - **participação nas atividades de planejamento** e no projeto pedagógico **da escola**, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - **análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos**

específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - **leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais** e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - **cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica**, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - **desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais**, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - **sistematização e registro das atividades** em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Dos 11 incisos do regulamento do Pibid, nove deles (a não ser o IX e o XI) foram traduzidos, com pequenas alterações, na norma do CNE.

Este episódio merece atenção como um fato importante na história do programa pois, de alguma forma, a definição de características e dimensões da docência que deveriam pautar a formulação dos projetos Pibid foram reconhecidas e referendadas para orientar as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada, em um instrumento normativo legal mais amplo, cujo propósito é orientar todos os cursos de licenciatura do país.

3.1.2.3 As incertezas sobre o Pibid, em um cenário de crise, a partir de 2015

A crise na economia brasileira tem início no terceiro trimestre de 2014 com repercussão em diferentes áreas, entre elas a educação (DE PAULA; PIRES, 2017).

Dourado (2017) reconhece que até 2015 o Pibid viveu um movimento ascendente, de expansão e capilaridade, conforme descrito a seguir:

Até 2015 ele é ascendente, quer dizer, ele passa a ter uma boa capilaridade, ele é assumido pelo Ministério da Educação e sobretudo pela Capes como um pilar importante da formação. Então quer dizer, há um reconhecimento institucional do programa e ele começa a ter uma capilaridade de política, ainda que não tivesse um fomento para essa magnitude porque ele era um programa.

A partir de meados de 2015, reflexos da crise econômica atingem a Capes e a coordenação-geral do Pibid encaminhou um *e-mail* aos coordenadores institucionais compartilhando as expectativas de que o programa sofreria cortes expressivos frente ao cenário de crise instalado:

Sempre tento ser portador de boas notícias, mas, nem sempre conseguirei sê-lo. Todos tem acompanhado o ajuste fiscal que o Governo Federal tem realizado no ano de 2015. Isso implica em cortes orçamentários e em retrações nas ações de todos os setores. A Capes não fugiu à regra. O corte imposto à agência foi da ordem de 785 milhões de reais. Ainda não sabemos o valor exato do corte que será aplicado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), (...). Todavia, é sabido que todos os programas serão fortemente afetados com cortes, **inclusive, na concessão de bolsas que estão em vigência, a partir de julho de 2015.** (...). O que sabemos, de fato, é que os cortes virão e **serão agressivos**, implicando na **interrupção imediata – parcial ou total** – de programas estruturantes da Diretoria como o **Pibid, o Pibid Diversidade e o Parfor.**

Em função do respeito que os gestores da DEB/CAPES têm aos seus parceiros é fundamental que façamos este comunicado descrevendo o real cenário do que poderá ocorrer, nas próximas semanas, caso os cortes sejam realmente aplicados. (...). Caso nada se altere, nas próximas semanas, faremos comunicado oficial – a cada um de nossos parceiros participantes dos programas – de como ficará o redesenho das ações e dos projetos em andamento, como, também, da nova configuração da concessão de bolsas aos programas que estão em vigência na DEB/CAPES. Gostaria, muito, que nos próximos comunicados tenhamos notícias melhores e conto com o apoio de todos para que, juntos, superemos este momento delicado e preocupante que assola importantes ações voltadas à valorização da formação de professores no país e que fogem à nossa governança (CGV/DEB, 2015).

O comunicado rapidamente repercutiu entre os participantes do Pibid, sendo noticiado também na mídia. O Jornal *O Globo* publicou uma matéria poucos dias depois com a seguinte manchete: “Principal programa para formação de professores deve sofrer cortes de 50% a 90%”.

O G1 noticiou a manifestação dos estudantes em Petrolina, também motivada pelo informe divulgado pela coordenação-geral:

A coordenadora geral do Pibid do IF Sertão-PE, Débora Anjos, também comentou sobre a redução. “O Pibid é um programa que visa aperfeiçoamento da formação de estudantes de Licenciatura. Essa manifestação não é só aqui. Em todo o país os protestos acontecem em prol do programa. São muitas instituições que podem ser prejudicadas”, afirmou. De acordo com a professora do IF Sertão-PE, Leopoldina Veras, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes), ligada ao Ministério da Educação (MEC), anunciou um corte de mais de 90 mil bolsas em todo o país. “Eu estou no programa desde que ele começou no Instituto Federal, em 2011. O governo deu oportunidades nas áreas de Física, Química, Computação e Música. De repente, quando o Pibid está crescendo na cidade, é anunciado o corte. Só no IF, 350 pessoas podem perder as bolsas”, contou (Disponível em: <<http://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/>>. Acesso em: 24 jun. 2015).

Com a repercussão da notícia, a Capes divulgou uma nota esclarecendo:

que nenhum bolsista do PIBID que se encontra no sistema de pagamento da CAPES terá sua bolsa descontinuada (...) e informa ainda que está se adequando ao limite orçamentário que lhe foi estabelecido, em permanente diálogo com o Ministério da Educação, de forma a garantir a manutenção dos programas e ações estruturantes e essenciais. Ressaltamos novamente que não haverá interrupção de programas em funcionamento (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7565-comunicado-capes-2>>. Acesso em: 18 jan. 2018).

Apesar da nota, o Forpibid, as instituições e os atores envolvidos se mobilizaram, de diferentes formas, para argumentar a favor do programa e pela continuidade de suas ações, fortalecendo um movimento em defesa do Pibid.

3.1.2.3.1 A articulação do movimento em defesa do Pibid

O Forpibid mantém, em seus registros históricos, a memória do III Encontro de Coordenadores Institucionais realizado em 2013, em Brasília, quando a Capes propôs a criação do fórum e o encaminhamento dado naquela ocasião:

Reunião de Coordenadores Institucionais em Brasília - 2013
Nesta reunião foi lançada pela Coordenação do PIBID na CAPES a ideia de criação de um fórum de coordenadores nos moldes do Forgrad (<http://www.forgrad.com.br>). Naquele momento, os coordenadores presentes chegaram a conclusão de que seria necessário amadurecer a ideia e voltar a

discuti-la no Seminário Nacional do PIBID, que ocorreria em Uberaba em dezembro de 2013 (Disponível em <<http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/historico.html>>. Acesso em: 18 jan. 2018).

A criação do Forpibid foi um encaminhamento do Seminário Nacional do Pibid, realizado em Uberaba, em dezembro de 2013, que assume entre outras responsabilidades a de organizar os seminários anuais do Pibid que ocorrem simultaneamente aos encontros anuais das licenciaturas. A proposta de regimento interno do fórum foi apresentada em abril de 2014, e a primeira reunião do diretório nacional aconteceu nas dependências da Capes, em abril de 2015.

O Forpibid tem atuado em duas frentes:

na mobilização política institucional, com interlocução com a CAPES, MEC e outros órgãos, assim como o diálogo com parlamentares, instituições, entidades, escolas. Também, na mobilização política de base, com o envolvimento do conjunto dos bolsistas, tanto internamente às IES quanto na articulação nos estados e em todo país (FORPIBID, 2016).

A partir da articulação com os parlamentares, o Forpibid conseguiu realizar audiências públicas na Câmara dos Deputados e no Senado em diferentes momentos, dando maior visibilidade às questões relativas ao Pibid.

Em 24 de fevereiro de 2016, foi realizado um debate sobre o Pibid na Comissão de Educação, Cultura e Esporte, do Senado, com a presença de 14 senadores, 10 deputados, gestores do programa e um público de aproximadamente 240 pessoas. Na ocasião, foi entregue um abaixo-assinado com 100.000 assinaturas em defesa ao programa. Na ocasião, o Secretário de Ensino Superior do MEC garantiu que os efeitos de um ofício encaminhado pela Capes, que sinalizava a redução de 50% das bolsas, seriam desconsiderados (JORNAL DA CIÊNCIA, 2016. Disponível em: <<http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/1-secretario-do-mec-anuncia-revogacao-do-oficio-da-capes-sobre-cortes-no-pibid/>>. Acesso em: 3 jan. 2018).

A mobilização nas redes sociais também foi grande naquele momento, com a criação de páginas no Facebook como: Fica Pibid e Forpibid Brasil e articulações com as *hashtags*: #ficapibid; #somostospibid; # pibidsemcortes; pibidseminterrupções.

Em abril de 2016, foi publicada a Portaria nº 46, revogando o regulamento anterior (Portaria nº 96, de 2013) e dando ao programa novas orientações. No entanto, o processo de formulação desse novo documento não contou com a colaboração dos coordenadores, que rapidamente reagiram solicitando sua revogação. O Forpibid publicou uma carta no dia 27 de abril intitulada “Carta do Forpibid contra a opressão e pela coragem de formar professores”,

questionando o novo foco do programa que deixaria de ser a formação do professor, priorizando “o reforço escolar em língua portuguesa e matemática” (FORPIBID, 2016), deixando de contemplar algumas áreas do conhecimento e sinalizando o encerramento de alguns projetos. Com isso, o fórum propôs a anulação dos efeitos da portaria, a retomada do diálogo e a garantia de continuidade dos projetos em andamento.

Em 14 de junho, a nova presidência da Capes revogou a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, e restabeleceu que os projetos do Pibid seguiriam regidos pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.

Chegou a ser apresentado, em maio de 2016, o Projeto de Lei nº 5.180, que propunha tornar o Pibid uma ação permanente, no entanto, o projeto foi retirado de pauta em junho de 2017, sem maiores desdobramentos (Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 3 jan. 2018).

O MEC lançou, em novembro de 2017, a Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica, e, ao sinalizar que o novo programa representava uma “modernização do Pibid”, gerou incertezas sobre a continuidade dos projetos em andamento e, como consequência, nova rodada de mobilizações, resultando na realização de duas novas audiências públicas, para tratar do Pibid, em 7 de dezembro de 2017, pela manhã, no Senado e, no período da tarde, na Câmara dos Deputados. Representantes da Capes e do MEC não estiveram presentes nessa ocasião. O Forpibid sinalizou que seria encaminhado ao MEC um abaixo-assinado com 305 mil assinaturas pela continuidade dos editais em andamento e, na ocasião, foi proposta a composição de uma Frente Parlamentar Mista em defesa do programa que, para ser criada, precisa de pelo menos 198 assinaturas entre membros da Câmara dos Deputados e do Senado.

A notícia mais recente refere-se à publicação simultânea, no dia 1º de março de 2018, dos editais do Pibid e do Programa Residência Pedagógica, ambos com previsão de início de atividades para agosto de 2018.

3.3 Definindo o modelo de mudança

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? A visualização do modelo facilita a sua compreensão.



Figura 15 - Representação do modelo de mudança

Fonte: Adaptado pela autora, Chen (2012).

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. As análises, apresentadas ao longo do capítulo 4, contribuirão para a formulação do modelo de ação esclarecendo 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, conforme descrito na seção 4.1.1.5.1.

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 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:

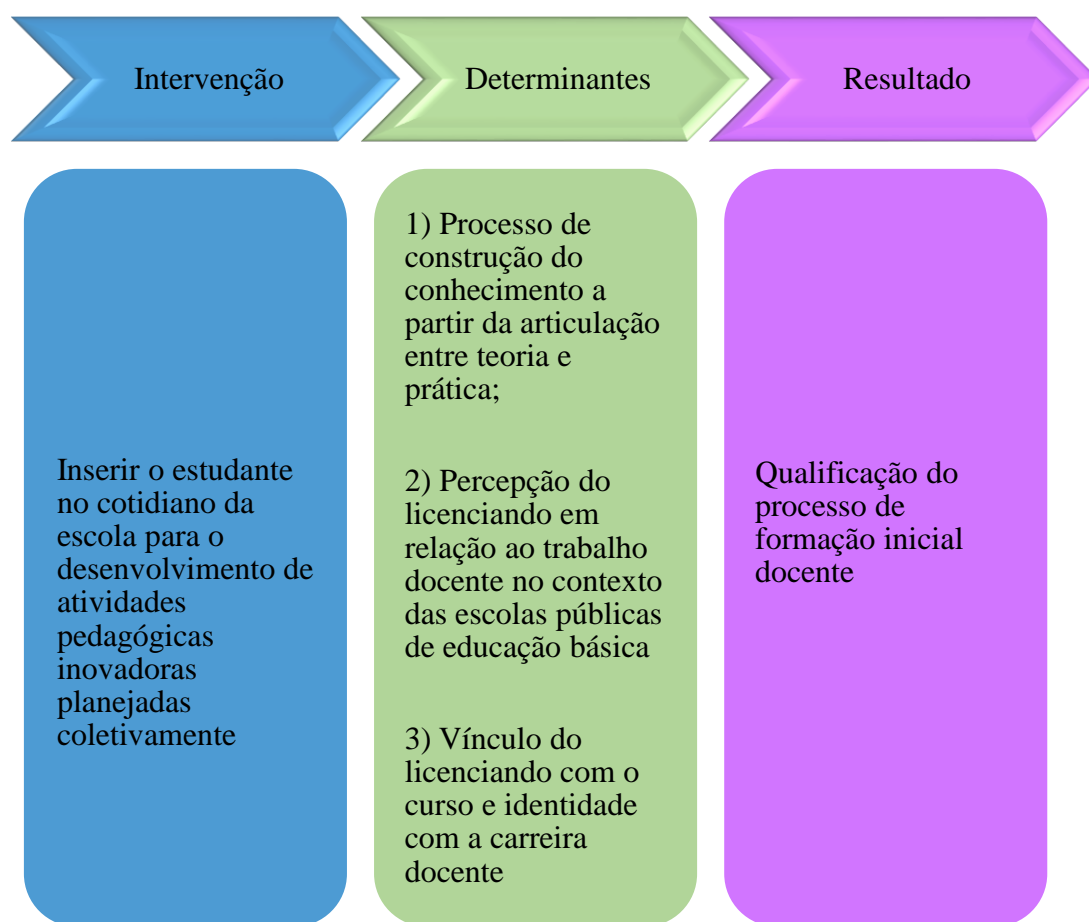


Figura 16 - Modelo de mudança do Pibid

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, e essa expectativa norteará a discussão do próximo capítulo.

4 O QUE REVELAM AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID

O objetivo desta etapa do trabalho está relacionado à questão três da pesquisa que questiona se os princípios da Teoria do Pibid estão presentes nas experiências formativas do programa. A estratégia metodológica para responder a essa pergunta foi realizar a análise de conteúdo nos 493 resumos dos artigos acadêmicos publicados no GT 15, sobre experiências formativas, na ocasião do V Enalic, realizado em 2014, conforme esclarecido no capítulo sobre os procedimentos metodológicos.

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.

Em relação a autoria, verificou-se a presença de todos os perfis de bolsistas participantes do Pibid, coordenadores (professores universitários), supervisores (professores da educação básica) e estudantes (licenciandos). Estes respondem pelo maior grupo, assinando como primeiro autor 300 artigos, do total de 493.

Tabela 9 - Perfil do primeiro autor dos artigos analisados

Perfil do 1º autor (a)	Frequência	Porcentagem
Estudante	300	60,9%
Coordenador (a)	31	6%
Supervisor (a)	23	5%
Não informa	139	28%
Total	493	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do GT 15, Enalic (2014).

A distribuição dos artigos, segundo região geográfica, correspondeu à expectativa de que o evento de abrangência nacional seria capaz de reunir experiências oriundas de todas as regiões. O fato de o evento ter ocorrido em Natal ajuda a explicar a expressiva participação de bolsistas da Região Nordeste, conforme descrito na tabela, com 44,8% dos artigos. No entanto, mesmo as regiões com menor representação, Norte e Centro-Oeste, com 11,2% do total, ainda assim participam da seleção, com 55 artigos cada.

Tabela 10 - Distribuição dos artigos analisados por região geográfica

Região	Frequência	Porcentagem
Norte	55	11,2%
Nordeste	221	44,8%
Sudeste	96	19,5%
Sul	66	13,4%
Centro-Oeste	55	11,2%
Total	493	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do GT 15, Enalic (2014).

Em relação às unidades da federação, foi surpreendente que o GT em questão conseguiu reunir 24 UFs, não contemplando apenas Amapá, Rondônia e Roraima. Outra observação importante refere-se ao fato de que, entre as dez UFs com maior número de artigos aprovados, estão representadas todas as regiões, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 11 - Distribuição dos artigos analisados por unidade da federação

Ordem	UF	Frequência	Porcentagem
1º	BA	74	15,01%
2º	RN	58	11,76%
3º	MG	43	8,72%
4º	CE	31	6,29%
5º	GO	30	6,09%
6º	RS	26	5,27%
7º	PR	24	4,87%
8º	RJ	23	4,67%
9º	SP	21	4,26%
10º	TO	19	3,85%
11º	AL	17	3,45%
12º	AC	16	3,25%
13º	SC	16	3,25%
14º	PE	12	2,43%
15º	MT	11	2,23%
16º	AM	10	2,03%
17º	PA	10	2,03%
18º	PB	10	2,03%
19º	ES	9	1,83%
20º	MS	9	1,83%
21º	PI	8	1,62%
22º	MA	6	1,22%
23º	DF	5	1,01%
24º	SE	5	1,01%
Total		493	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do GT 15, Enalic (2014).

Em relação à categoria administrativa da IES à qual os autores dos artigos estão vinculados, há a presença de todos os perfis, sendo a maior parte das experiências oriundas de IES públicas. Apesar de parecer pouco o percentual de 8,1% de experiências relacionadas às instituições privadas, ainda assim, considerando o total de 493 artigos, representa a oportunidade de acessar 40 relatos de experiências dessas instituições.

Tabela 12 - Distribuição dos artigos analisados por categoria administrativa da IES

Natureza	Frequência	Porcentagem
Federal	242	49,1%
Estadual	194	39,4%
Municipal	17	3,4%
Privada sem fins lucrativos	40	8,1%
Total	493	100%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do GT 15, Enalic (2014).

Com relação às áreas do conhecimento, das 28 licenciaturas contempladas no Edital 2013 do Pibid, foi possível identificar relatos de experiências referentes a 23 áreas, não contemplando apenas artigos das áreas de Ciências Agrárias, Enfermagem, Ensino Religioso, Letras Italiano e Teatro. A tabela a seguir apresenta duas novas categorias: Pibid Diversidade, criada intencionalmente no decorrer da análise para reunir as experiências vinculadas às licenciaturas de educação do campo, indígena e quilombola; e, institucional, para reunir todos os artigos que refletiram sobre o Pibid no âmbito da IES como um todo, sem especificar a área do conhecimento.

Tabela 13 - Distribuição dos artigos analisados por área do conhecimento

Nº	Área do conhecimento	Frequência	Porcentagem
1	Pedagogia	88	17,9%
2	Geografia	56	11,4%
3	Biologia	52	10,6%
4	Matemática	45	9,1%
5	Letras - Português	43	8,7%
6	História	40	8,1%
7	Interdisciplinar*	36	7,3%
8	Educação Física	32	6,5%
9	Artes Cênicas e Visuais	15	3,0%
10	Ciências Sociais	12	2,4%
11	Química	11	2,2%
12	Letras - Inglês	10	2,0%
13	Música	10	2,0%
14	Institucional**	8	1,6%
15	Computação	7	1,4%

Nº	Área do conhecimento	Frequência	Porcentagem
16	Dança	6	1,2%
17	Letras - Espanhol	6	1,2%
18	Filosofia	3	0,6%
19	Física	3	0,6%
20	Pibid Diversidade***	3	0,6%
21	Ciências Naturais	2	0,4%
22	Psicologia	2	0,4%
23	Educação Especial	1	0,2%
24	Letras - Alemão	1	0,2%
25	Letras - Francês	1	0,2%
Total		493	100,0%

Notas:

* Interdisciplinar: refere-se aos subprojetos que articulam até 4 áreas distintas do conhecimento, por exemplo Subprojeto Interdisciplinar Geografia e Biologia do Pibid UERJ.

** Institucional: categoria criada pela autora para referir-se aos artigos que discutem o Pibid no âmbito institucional, sem especificar a área do conhecimento.

*** Pibid Diversidade: refere-se às licenciaturas nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo, incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas (CAPES, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do GT 15, Enalic (2014).

Durante a realização da leitura flutuante, foi possível identificar os nomes de ao menos 275 escolas parceiras do Pibid e que foram mencionadas nos artigos. Após identificar o código Inep das unidades, foi possível aplicar a escala de infraestrutura proposta por Soares Neto et al. (2013), conforme apresentado abaixo:

Tabela 14 - Distribuição das escolas citadas nos artigos do Enalic, participantes do Pibid e total do Brasil, por nível de infraestrutura

Escala de Infraestrutura	ENALIC		PIBID		BRASIL	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Infraestrutura Elementar	7	2,5%	362	7,3%	58.836	23,8%
Infraestrutura Básica	116	42,2%	2.083	42,3%	88.298	35,7%
Infraestrutura Adequada	142	51,6%	2.334	47,3%	37.201	15,0%
Infraestrutura Ideal	8	2,9%	133	2,7%	1.593	0,6%
Ausente	2	2,0%	18	0,4%	61.566	24,9%
Total	275	100,0%	4.930	100,0%	247.494	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que as escolas referenciadas nos artigos do Enalic apresentam um perfil bastante similar às escolas do Pibid. Nos dois casos, a maior concentração está na categoria de infraestrutura adequada, seguida daquelas unidades que apresentam nível básico. No entanto, os dados também contribuem para discutir o fato de o Pibid estar pouco presente nas escolas de infraestrutura elementar, apesar de essas representarem 23,8% das escolas de educação básica

do Brasil. Também é possível observar que o programa se faz pouco presente nas escolas consideradas com infraestrutura ideal, ainda que essas representem praticamente 25% das escolas brasileiras.

4.1 Categorias inferidas na análise

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, sejam eles estudantes, supervisores ou coordenadores, 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, conforme apresentados no quadro abaixo:

Quadro 11 - 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

Legenda:

- Categorias complementares, para identificar o título e reconhecer os relatos de experiência.
- Categorias relacionadas à intervenção, conforme descrito no modelo de mudança.
- Categorias relacionadas aos determinantes, conforme descrito no modelo de mudança.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do GT 15, Enalic (2014).

A categoria referente à “Informação do artigo” correspondeu ao exercício de codificar os títulos dos 493 artigos analisados. A informação funcionou como um marcador importante para acompanhar a evolução das análises, uma vez que todos os documentos obrigatoriamente teriam o seu título codificado uma única vez. Por isso, no quadro apresentado acima, observa-se que foram codificados 493 segmentos, de exatos 493 documentos. Ao ler os títulos, é possível ter uma ideia da riqueza que o conjunto de dados representa.

Quadro 12 - Exemplos de artigos publicados no GT 15, Enalic 2014

Nº	UF	ÁREA	TÍTULO
2406	AM	GEOGRAFIA	A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS COM JOGOS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ WANDEMBER LEITE (AM)
2415	CE	INSTITUCIONAL	CO-FORMAÇÃO E APRENDIZADO PROFISSIONAL DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID/UECE.
2419	TO	MATEMÁTICA	O LÚDICO NO ENSINO DA RADICIAÇÃO PARA OS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.
2441	SP	EDUCAÇÃO FÍSICA	A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DO FESTIVAL ESPORTIVO PIBID-UNICAMP
2445	CE	MATEMÁTICA	RUMO A DOCENCIA
2468	PE	PEDAGOGIA	O APRENDIZADO DE MATEMÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O JOGO FICHAS SOBREPOSTAS
2473	SP	QUÍMICA	ABORDANDO DALTON NO ENSINO MÉDIO
2477	RN	MATEMÁTICA	O USO DA TECNOLOGIA A FAVOR DO APRENDIZADO DE EQUAÇÕES DO 2º GRAU

A relação completa com os títulos dos 493 artigos segue anexa ao final desta tese.

A categoria “Experiência formativa no Pibid” buscou identificar todos os artigos que explicitamente anunciavam se tratar de um relato de experiência do Pibid. Foram identificados 381 artigos com esse propósito, confirmando a expectativa de que textos representavam um conjunto bastante diverso de vivências no âmbito do Pibid.

As categorias 3) “Articulação entre IES e escola”; 4) “Estratégias pedagógicas”; e, 5) “Atividades e processos planejados coletivamente”, destacadas na cor azul (no quadro 10), dialogam com o modelo de mudança, que diz que a **intervenção** do Pibid consiste em: inserir o estudante no cotidiano da escola para o desenvolvimento de atividades pedagógicas inovadoras planejadas coletivamente.

As categorias 6) “Perspectiva teórica da prática pedagógica”; 7) “Inserção no cotidiano escolar”; 8) “Vínculo com a licenciatura”; e, 9) “Construção da identidade docente”, com realce em verde, convergem, por sua vez, com os elementos anunciados pelos **determinantes**, que foram descritos da seguinte forma:

- 1) Processo de construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática;
- 2) Percepção do licenciando em relação ao trabalho docente no contexto das escolas públicas de educação básica;
- 3) Vínculo do licenciando com o curso e identidade com a carreira docente.

As categorias relacionadas ao processo de intervenção ajudam a compreender como o processo ocorre na prática.

4.1.1 Categoria 1: Articulação entre IES e escola

Em relação à categoria 1. “Articulação entre IES e escola”, a expectativa era compreender como isso acontece no âmbito do Pibid, no entanto, como vários artigos refletiram também sobre a experiência do estágio, abriu-se um novo tema pela relevância e contribuição ao debate. Outro tema pertinente, nesta categoria, referiu-se às reflexões que apontam contribuições, a partir da aproximação com a escola para a própria IES.

• Tema: inserção na escola por meio do Pibid

(115 codificações em 104 documentos)

A seguir, alguns exemplos da codificação de trechos dos resumos que discutem a importância da inserção dos estudantes de licenciatura no ambiente escolar ainda no início do curso e a valorização da oportunidade do intercâmbio entre a escola e a IES:

- O Pibid possibilita ao bolsista de Iniciação à Docência estar inserido no ambiente escolar antes dos estágios, e isso é fundamental, porque garante ao discente a oportunidade de conhecer a realidade escolar (Artigo 1057).
- Esta ação faz parte da primeira meta do projeto do PIBID, que é a inserção dos alunos Pibidianos no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, proporcionando-lhes oportunidades de participação em experiências de práticas docentes no processo ensino/aprendizagem (Artigo 5014)
- Pode-se constatar tendo como referência as representações dos alunos e sua análise preliminar, a importância do programa, que propicia ao participante a imersão no universo da escola pública (Artigo 107).

Os trechos abaixo falam de outras contribuições que resultam dessa inserção, como a articulação entre teoria e prática e a dimensão da pesquisa, que naturalmente surgem do ir e vir permanente entre a escola e a IES:

- O mesmo incentiva à iniciação à Docência, de modo a contribuir no aperfeiçoamento da formação docente, proporcionando aos acadêmicos a inserção no cotidiano escolar. Consideramos como um momento muito especial para a nossa formação acadêmica onde a ligação entre teoria e prática seja uma constante (Artigo 5497).
- À medida que o PIBID faz a aproximação do licenciando à realidade, torna-se uma ponte entre ensino superior e educação básica, inserindo o bolsista de

iniciação à docência em um contexto de pesquisa e reflexão acerca de seu processo formativo (Artigo, 6823).

O Artigo 7556 reconhece a contribuição do Pibid para uma formação ambientada no contexto das escolas da rede pública de educação básica, aproximando o bolsista do campo de trabalho futuro:

- Este trabalho tem como intuito discutir a importância do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação do professor de Língua Portuguesa, visto que muitos licenciandos terminam a graduação sem ter um contato mais próximo com seu futuro ambiente de trabalho (Artigo 7556).
- Nesse sentido, atua o projeto de História – PIBID/UEPG-2014-2015, oportunizando aos futuros professores maior aproximação do campo de trabalho, no cotidiano do ensino de História e da ação docente, criando espaços de um pensar e agir conjunto, na implantação/implementação de inovações no ensino de História. (Artigo 8571).

O trecho seguinte corresponde ao depoimento de uma bolsista sobre os reflexos dessa inserção no cotidiano escolar para o seu processo formativo.

- Nesse sentido, afirma-se que a minha participação como bolsista por um período de onze meses possibilitou conhecer a realidade da escola e as reais possibilidades da prática docente, vivenciando as dificuldades do cotidiano escolar, o processo de ensino-aprendizagem, as relações professor-aluno, desta maneira o ambiente escolar foi o espaço onde as práticas desenvolvidas pelo grupo de bolsistas, coordenadora e supervisora participantes do programa possibilitou contribuir para uma melhora na qualidade do ensino e por outro lado contribuiu para a sólida formação dos licenciandos (Artigo 5518).

• Tema: aproximação por meio do estágio

(18 codificações em 12 documentos)

Em 12 resumos, identificaram-se trechos que discutem o tema do estágio curricular obrigatório, em alguns casos, inclusive, de maneira comparada à experiência do Pibid.

Observa-se o reconhecimento da importância da experiência do estágio curricular obrigatório durante a licenciatura:

- Visto que é na escola que se tem todo o contato com seu futuro local de trabalho, ou seja, o Estágio Supervisionado funciona como uma forma de

inclusão dos estudantes universitários à realidade e vivência em uma escola (Artigo 4293).

- De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (9394/96), o Estágio Supervisionado em Ensino é obrigatório nos cursos de licenciatura, sendo uma atividade de aprendizagem de caráter experimental. Os estágios, cumpridos em estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, propiciam o contato com a realidade escolar, e são muito significativos para a futura profissão de professor (Artigo 1828).

No entanto, outros textos ponderam sobre o fato de o estágio curricular obrigatório ser oferecido apenas ao final do curso. Enfatizam também a necessidade de as atividades a serem desenvolvidas no espaço da escola sejam planejadas e orientadas:

- O trabalho procura estabelecer um diálogo discursivo entre o que afirmam os professores da educação básica quando reclamam que as universidades oferecem muita teoria e a prática – tão necessária para a formação docente – só aparece a partir da metade do curso, por ocasião do Estágio Curricular Supervisionado. Por isso cabe ressaltar o estágio como um período muito significativo na formação do futuro docente, no entanto, é necessário um direcionamento das atividades para que o estágio tenha, verdadeiramente, um sentido formador para o futuro professor, considerando a complexidade da formação e da atuação desse profissional (Artigo 1882).

Outro resumo levanta a questão da obrigatoriedade do estágio e das práticas curriculares, além da oportunidade oferecida pelo Pibid. Esse é um ponto interessante sobre como conciliar três ações que têm na essência o propósito comum de viabilizar a formação prática ao futuro docente:

- Contudo, atualmente, os cursos de licenciaturas além de contar com a prática como componente curricular (PCC) e com o estágio supervisionado, contam ainda com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (Artigo 5830).

O mesmo autor sugere que a experiência do Pibid seja considerada para validar créditos do estágio docente.

- Neste sentido, este trabalho tem objetivo de discutir acerca da viabilidade de todos os estudantes que atuarem no Pibid, poderem ter reduzidas 90 horas da carga horária obrigatória do Estágio Supervisionado de Ensino I considerando, no mínimo, o período de 01 (um) ano de atuação (Artigo 5830).

Outros discutem de maneira comparada a experiência do Pibid e dos estágios obrigatórios.

- Na escola com pibidianos, esse bolsista põe em prática aquilo que o professor, sem tempo, não pôde propor. Em contrapartida, na escola sem pibidianos, na qual faço estágio supervisionado, pude presenciar situações de dificuldade para o desenvolvimento de atividades, como em uma "semana cultural", por exemplo, pude analisar que os professores estão empenhados em desenvolver algo "menos trabalhoso (Artigo 5515).
- Entre outras coisas, observamos que no caso dos ECS, horas são cumpridas pelos alunos, mas a vivência destes tanto com os professores quanto com a escola é menos intensa, isso porque o comprometimento do professor é diferente com o estagiário se1 comparado com o comprometimento que o professor supervisor do PIBID tem com os alunos bolsistas (Artigo 6178).
- Diferente dos estágios supervisionados, em que o licenciando tem contato apenas com a experiência da docência, o Programa proporciona ao bolsista um maior tempo de permanência na escola, o que possibilita vivenciar não só a regência de aulas, mas também as ações administrativas, o planejamento pedagógico e as relações interpessoais dos diferentes segmentos da escola (Artigo 6823).

As discussões reunidas nesse tema mostram que o Pibid tem oportunizado aos licenciandos uma experiência diferente dos estágios curriculares. Além de propiciar a inserção no ambiente escolar desde o início do curso, os textos relatam vivências que vão além da observação e da regência em sala de aula, além disso, os professores da universidade e da escola parecem mais comprometidos com a orientação dos alunos oriundos do Pibid. Essas questões serão ponderadas à luz do que diz a Teoria do Pibid, no capítulo seguinte.

• **Tema: contribuições para a IES**

(5 codificações em 5 documentos)

Cinco resumos apresentam explicitamente percepção de que o Pibid contribue de alguma forma para a instituição de ensino superior.

Ora apenas como um reconhecimento:

- Percebemos também o fortalecimento do próprio curso de licenciatura (Artigo 379).

Ora reconhecendo o resultado positivo sobre os professores das licenciaturas:

- Destaca-se a importância da discussão e reflexão sobre a referida experiência, no âmbito das próprias licenciaturas, avivando o debate sobre a educação e a

realidade da escola pública brasileira e da profissão. A realização do presente trabalho, conta com o apoio da CAPES, entidade do governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos docente, banhando os professores das Licenciaturas com os elementos da realidade escolar contemporânea (Artigo 107).

Ou ainda, apontando retorno sobre a própria organização da licenciatura envolvida.

- Discute-se os impactos do programa no redimensionamento do curso de Pedagogia no DCHT – Campus XVI, a partir da ótica das vivências que o licenciando deve ter na escola para promover a identidade docente (Artigo 2652).
- Inserido no contexto de uma instituição particular comunitária, o programa Pibid produziu profundas transformações na dinâmica dos cursos de licenciatura oferecidos pela IES, na medida em que permitiu aos bolsistas de iniciação à docência maior tempo de permanência da instituição, maior inserção nas atividades acadêmicas e familiarização com o espaço escolar da região de abrangência da IES (Artigo 7284).

Esses relatos instigam a pensar o quanto as licenciaturas podem aprender com a experiência do Pibid que venha a ser considerada positiva para interferir na sua organização curricular ou mesmo para reorientar o planejamento dos estágios curriculares e das práticas curriculares.

4.1.2 Categoria 2: Atividades e processos planejados coletivamente

Essa categoria foi criada com o intuito de codificar os trechos das narrativas que fazem referência ao planejamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas. Há relatos sobre o conteúdo planejado para as atividades, mas também descrições que permitem compreender a rotina do planejamento, por exemplo, reuniões, grupos de estudo, entre outros espaços.

- **Tema: conteúdo do planejamento**

(319 codificações em 267 documentos)

A frequência de código nesta categoria foi bastante expressiva, uma vez que os resumos têm como propósito compartilhar as experiências formativas vivenciadas e, por isso,

os(as) autores(as) naturalmente fazem menção ao processo de planejamento das diferentes atividades.

Há vários exemplos de projetos que embasam o planejamento de suas atividades a partir da leitura dos documentos formais que orientam as atividades pedagógicas, como as diretrizes curriculares ou mesmo os projetos pedagógicos das escolas:

- Neste sentido, iniciamos nossas atividades no PIBID a partir dos estudos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), da Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma (2008) e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas envolvidas no PIBID (Artigo 3568).
- Considerando a lei 10.639/03, sancionada em 09 de janeiro de 2003, assim como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (OCEM's, 2007) que tornam obrigatórios os estudos sobre a História afro-brasileira e africana na escola, no Ensino Fundamental e Médio, definimos como objeto de estudo desenvolver atividades com textos literários, visando atingir os objetivos previstos nesses documentos oficiais (Artigo 1561).

Há os que articulam diferentes disciplinas para uma atividade comum:

- Seu planejamento iniciou-se fundamentado na proposta de se manter uma relação constante entre a Geografia e a História, entre espaço e tempo, que, por conseguinte deu subsídio para a escolha da Ditadura Militar, considerando os 50 anos do Golpe no Brasil, associado ainda à contribuição das lutas organizadas dos estudantes em defesa dos direitos de toda a sociedade (Artigo 1607).

Outros relatam o planejamento motivado pela identificação de dificuldades de aprendizagem de um determinado conteúdo:

- Com o intuito de contribuir efetivamente para a aprendizagem da disciplina de biologia visto que nesta instituição foi identificada uma dificuldade para adquirir conhecimento na área específica das Ciências Biológicas, desenvolvemos a proposta de intervenção com o seguinte tema: “Diversidade metodológica no ensino de biologia para o curso normal médio: as ações do PIBID contribuindo para a formação docente (Artigo 1737).

Verificou-se também relatos sobre experiências planejadas com a própria turma que estaria envolvida na atividade:

- Juntamente com a turma optamos em desenvolver o projeto intitulado “Quem foi Monteiro Lobato?” onde as crianças puderam contribuir com suas experiências, tornando-se coautoras dos processos de ensino e aprendizagem.

No projeto contemplamos: pesquisas acerca do autor e suas obras com maior ênfase nos personagens do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, biografia de Monteiro Lobato, Circuito literário, Visita a Fundação Cultural de Blumenau em parceria com o PROLER de Blumenau na exposição Monteiro Lobato, Livro de Receitas da Tia Nastácia, Culinária, e ainda conhecemos vários gêneros textuais como: convite, receita, fábulas, cartazes, contos, música entre outros. O projeto teve a duração de sete meses (Artigo 2794).

Exemplo de experiências que planejam suas atividades a partir da observação do ambiente escolar.

- A partir deste diagnóstico realizado em 2013, reconheceu-se a necessidade de abordar eixos problematizadores relacionados ao desrespeito, preconceito, indisciplina, etc. Para lidar com tais eixos, o grupo PIBID realizou reflexões metodológicas acerca da articulação Educação Física e Artes como meio de comunicação, expressão e de intervenção, que possibilita uma experiência corporal, estética e imaginativa nas aulas (Artigo 3263).

E, por fim, identificaram-se narrativas que mostram que as atividades planejadas consideram o contexto social e cultural no qual está inserida a escola.

- Nas atividades propostas buscam associar as temáticas do meio ambiente (preservação, reciclagem, diversidade, responsabilidade) com expressões artísticas desenvolvidas pelo artista plástico local Ademar César. Ao longo do primeiro semestre, folhas, sementes, cores e sabores foram auxiliares de mobilização e intervenção, estimulando o protagonismo infantil (Artigo 2977).
- O tema escolhido foi a utilização de agrotóxicos, por estar presente no cotidiano dos alunos, uma vez que a escola em que se desenvolveu a experiência está localizada na zona rural do município de Ouro Fino/ MG (Artigo 3687).

Com esse conjunto de relatos, observa-se que o planejamento de atividades do Pibid ocorre a partir do processo de aproximação com o ambiente escolar e considera elementos do contexto. Não se observaram relatos de atividades concebidas na universidade tão somente para ser aplicada e reproduzida nas escolas parceiras. Parece haver um processo de aproximação e observação prévio que orientam o planejamento das atividades a serem desenvolvidas. O tema seguinte permite compreender como se dá a rotina de planejamento dessas atividades.

• Tema: rotina do planejamento

(70 codificações em 64 documentos)

A categoria “rotina de planejamento” buscou reunir exemplos de como se dá nos projetos do Pibid a interação entre os diversos atores para o planejamento das atividades, uma

vez que o pressuposto é que o estudante tenha a orientação de um professor supervisor da escola da rede pública e da universidade. Os exemplos ajudam a compreender a frequência e a dinâmica dos encontros para o planejamento das ações o que acontece na prática:

- Para tanto, tem sido de grande relevância a interação com professores da unidade escolar em sessões de planejamento coletivo mensal e o acompanhamento da jornada escolar, em dois turnos semanais, experimentando uma formação interdisciplinar pautada na relação dialética entre teoria e prática, com fundamento em pressupostos democráticos e emancipatórios frente à realidade social (Artigo 5920).
- Tudo isto foi experienciado, durante trinta e sete meses atuando duas vezes na semana na escola e quinzenalmente nos encontros com coordenador de área, supervisores e pibidianos para as discussões de textos para uma reflexão sobre a docência em Geografia (Artigo 6066).
- O grupo se reúne tanto na escola como na universidade para discutir e planejar as atividades. Uma das reuniões de planejamento do grupo PIBID foi filmada e posteriormente, transcrita e analisada (Artigo 6178).
- O subprojeto se organiza de forma que o convívio, a observação e a participação dos Pibidianos, nas escolas públicas, estejam embasados em conhecimentos e reflexões discutidos nas reuniões com coordenadores e supervisores do programa, buscando garantir que a intervenção se dê de maneira eficiente dentro da sala de aula, considerando a identidade e a particularidade de cada escola (Artigo 6445).
- O Pibid é um processo diário, onde a eficiência desse projeto é consequência das reuniões e planejamentos dos pibidianos; da troca de experiências entre os subprojetos; avaliação contínua, enfim, os erros e acertos são levados em consideração como forma de está refletindo sobre as estratégias adotadas e aprimoramento das técnicas utilizadas (Artigo 1783).

De maneira geral, os textos mostram o reconhecimento dos bolsistas à importância da etapa de planejamento que envolve colegas, supervisores e coordenadores. Há, segundo os textos, um exercício de reflexão permanente sobre as ações que são realizadas no espaço do coletivo.

4.1.3 Categoria 3: Estratégias pedagógicas

- **Tema: Metodologia de aula diferenciada**

(356 codificações em 264 documentos)

A frequência de codificações relacionada ao tema da metodologia de aula diferenciada também foi expressiva e mostra que há uma intenção pedagógica por parte dos envolvidos em querer mediar o processo de ensino-aprendizagem com experiências inovadoras. A seguir, é

apresentado um conjunto de relatos que mostram a diversidade e criatividade de metodologias que vêm sendo desenvolvidas pelos bolsistas:

- Em consonância com um projeto realizado na escola, que consiste na reutilização de restos de óleo de cozinha para produção de sabão, o outro encontro ocorreu no ambiente do Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul, para os educandos terem uma visão mais ampla, no que se trata de possibilidades na continuidade de seus estudos, no Laboratório de Química da Instituição foi disponibilizado uma oficina para demonstrar e ter uma compreensão básica na extração de essências aromáticas através de arrasto de vapor, bem com o entendimento da essência a ser extraída, Eugenol, neste caso do cravo da Índia – *syzygium Aromaticum* (Artigo 1388).

Vale observar, no relato acima, o planejamento de uma atividade que dialoga com um outro projeto que já acontece na escola, além da iniciativa de oportunizar para os estudantes da escola uma visita ao laboratório de química do Instituto Federal. A atividade está em consonância com a expectativa de que o Pibid aproxime os espaços formativos da educação básica e da educação superior.

Muitas iniciativas partem do pressuposto de que, ao incorporar o lúdico na prática de sala de aula, você dinamiza e enriquece o processo de ensino-aprendizagem, como demonstram os próximos exemplos:

- objetivo principal desse trabalho é expor uma oficina que foi realizada por meio de uma atividade lúdica pedagógica “O Bingo Matemático” para que contribuísse com o ensino e aprendizagem dos alunos no qual despertasse a capacidade de resolver soma e subtração de números decimais, desenvolver habilidades sensório motor e a assimilação do conteúdo em sala de aula (Artigo 2018).
- Os resultados indicam que a aplicação dos jogos possibilitou avanços aos alunos, no que concerne ao aprendizado da Química, uma vez que trabalha com uma linguagem diferenciada, mais fluida e prazerosa, quebrando com a rigidez de uma área “exata” (Artigo 4676).
- Uma das propostas das aulas de música é desenvolver a musicalidade, coordenação motora, raciocínio, no nível físico e mental da criança. Por meio de canções, jogos pedagógicos, dinâmicas, vídeos, os conceitos musicais são transmitida de maneira lúdica e divertida, mantendo uma relação mais dialógica entre aluno e professor (Artigo 1769).

Outras narrativas compartilham a experiência de uma sequência de atividades que oportunizam aos estudantes uma vivência bastante intensa sobre o conteúdo proposto:

- Dentre as atividades mais significativas ocorridas neste subprojeto, destacamos “Lixo no lixo, que visava sensibilizar os alunos sobre a importância da reciclagem e de se jogar o lixo no lugar correto. Para tanto, os alunos construíram bonecos com materiais recicláveis, fizeram pesquisas na escola sobre a quantidade de coisas que eram desperdiçadas e elaboraram duas histórias sobre temas de interesse coletivo da turma e da comunidade em que a escola está inserida: uma das histórias se passava no Rio Guandu, e a outra envolvia bonecos de lixo (feitos com material reciclável) e um caminhão de lixo (Artigo 1744).
- Seguindo a metodologia aplicada ao longo das intervenções a forma avaliativa escolhida foi através de um Júri Simulado com a temática “Megaprojetos: Hidrelétricas na Amazônia visando um interesse econômico”, a partir do veredito final dos jurados a parte com melhor argumentação teve a oportunidade de fazer uma visita técnica a Usina Hidrelétrica de Balbina que se localiza no Município de Presidente Figueiredo, permitindo uma proximidade da realidade que foi proposta pelo o Júri Simulado (Artigo 4574).

Um dos textos apresenta a percepção do licenciando sobre a importância das metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem:

- Portanto, é possível afirmar que a insistência em práticas inovadoras pode resultar em maior interesse pela construção de conhecimento (Artigo 5352).

• Tema: Construção de material didático

(44 codificações em 35 documentos)

Observou-se, em 35 documentos, menção à experiência de produção de material didático, novamente com a expectativa de interferir positivamente no processo de ensino-aprendizagem, conforme descrevem os bolsistas:

- Esse trabalho tem por objetivo, produzir e aplicar um jogo de interpretação e resolução de questões sobre heredogramas para facilitar o aprendizado desse conteúdo em Genética. O jogo foi desenvolvido por pibidianos de biologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em parceria com a escola pública de ensino médio (E.M.B), CEM Felix Camoa de Porto Nacional TO (Artigo 266).

Muito relatos compreendem que o lúdico pode facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos, como contam os dois relatos seguintes:

- A criação destes materiais lúdicos pode ser vista como forma de promoção de um melhor desempenho educacional e um estímulo aos discentes pela busca à compreensão e a assimilação dos conteúdos de Botânica abordados em sala de aula (Artigo 1062)

- A principal forma lúdica escolhida foi o uso de uma maquete com três casas onde residiam três moradoras: Oxítona, Paroxítona e Proparoxítona. Cada casa encontrava-se devidamente sinalizada com o nome de sua proprietária. O telhado de cada uma delas abrigava as respectivas regras de acentuação. Antes, porém, de abordarmos o assunto principal, colheu-se dos alunos informações adquiridas e internalizadas acerca das dez classes gramaticais, pré-requisito para o entendimento da proposta macro (Artigo 1715).

O relato a seguir considera que, além de facilitar a assimilação do conteúdo, a confecção de um jogo didático junto com os alunos representou uma oportunidade de socialização e trabalho em grupo:

- Confecção de de um jogo didático produzido junto com os discentes, intitulado “Aprendendo com a História”. O jogo consiste em um tabuleiro, com perguntas e respostas, em que o intuito é levar os jogadores a compreenderem o contexto socioeconômico da época, no caso século XX, assim como propiciar através do recurso didático a capacidade de socialização e integração no processo de aprendizagem, não apenas a articulação com o conteúdo (Artigo 2874).

Os bolsistas relatam a produção de material didático a partir da experiência vivenciada no próprio Pibid, já como resultado de sua inserção no ambiente escolar, por exemplo:

- Devido a todas as observações e questionamentos levantados durante a nossa trajetória como bolsistas do PIBID, elaboramos um jogo didático onde os alunos podem aprender brincando e usando o raciocínio lógico. O jogo contém perguntas dos conteúdos de radiciação, potenciação e plano cartesiano, além de alguns conceitos relacionados às operações básicas (Artigo 6139).

Além da oportunidade de disponibilizar o material para uso futuro, a experiência a seguir relata a oportunidade de apresentar o que foi produzido em outros espaços para além da escola:

- Os jogos confeccionados, além de ficarem à disposição dos alunos no ambiente escolar, também foram apresentados na Mostra de Trabalhos da Escola e no II Encontro Catarinense do PIBIB, sempre unindo diversão e saber (Artigo 311).

• Tema: Considerações sobre o resultado da intervenção

(262 codificações em 235 documentos)

Os participantes do Pibid demonstram preocupação em refletir sobre os resultados da intervenção pedagógica realizada em sala de aula ou na escola. O relato abaixo, por exemplo, entende que a experiência foi positiva para além dos estudantes da escola:

- A experiência de realização de um concerto didático, proporcionou uma troca de aprendizados para todas as partes envolvidas nesse processo, onde todos puderam se beneficiar de alguma forma, tanto os alunos e comunidade escolar, como nós do PIBID que intermediamos as ações, como também os integrantes do GRUPPERC (Artigo 1146).

Este outro exemplo compartilha a experiência de contribuição para toda o ambiente escolar:

- Pequenas mudas da própria escola foram coletadas, preparadas pelos alunos e colocadas no viveiro construído. Assim, essa ação colaborou com a aprendizagem sobre o tema sustentabilidade, além da arborização e reconstrução dos espaços da escola (Artigo 8259).

A experiência seguinte mostra um aumento do interesse pelo conteúdo trabalhado quando as atividades propostas são dinâmicas e envolvem o estudante no processo de ensino-aprendizagem:

- Durante a elaboração do trabalho foi identificado nos alunos um aumento no interesse pela aprendizagem do assunto, já que o desenvolvimento da proposta de trabalho contou com a participação ativa dos alunos, possibilitando o exercício de sua autonomia no trabalho em grupo (Artigo 3687).
- Após a realização da oficina, foi possível perceber que ao serem adotadas novas metodologias de ensino, como as práticas e atividades lúdicas, oficinas de reciclagem ou reutilização, o professor aproxima os conteúdos com o cotidiano real do aluno, de forma dinâmica e mais efetiva (Artigo 7820).

O relato a seguir trabalhou um tema do contexto dos próprios estudantes e reconhecem uma contribuição ao oportunizar a emergência de diferentes perspectivas sobre o assunto:

- Essas turmas já tiveram um contato com assuntos relacionados à Região Nordeste e, ao se ressaltar a questão da Transposição do Rio São Francisco, a realização do Júri Simulado possibilitou a ampliação de diferentes pontos de vista da problemática (Artigo 3758).

Outros apresentaram, no artigo submetido ao Enalic, uma avaliação sobre a atividade desenvolvida em sala com auxílio de questionários. A avaliação dos estudantes, nesse caso, foi positiva sobre a estratégia de ensino adotada:

- Os resultados apontaram que a maior parte dos alunos já possuía um conhecimento prévio sobre os conceitos básicos da genética, porém, 48,84% acham os assuntos de genética difíceis, o que dificulta o aprendizado. Além disso, 100% dos alunos acreditam que os jogos didáticos auxiliam de forma

positiva para assimilar os conteúdos e 37,20% classificaram o Show da Genética como ótimo instrumento de aprendizagem (Artigo 497).

- O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado aos alunos. Os resultados sugerem que mais de noventa por cento dos alunos tiveram o workshop como satisfatório, e o professor qualificou a oficina como um ótimo instrumento de auxílio na aprendizagem dos discentes. Portanto, além do resultado numérico, foi possível perceber que o interesse dos alunos pela língua inglesa foi ressaltado e que o ensino/aprendizagem de língua estrangeira ofertada de forma dinâmica ajuda a quebrar a crença de que não é possível aprender inglês na rede pública (Artigo 7655).

4.1.4 Categoria 4: Inserção no cotidiano escolar

• Tema: Observações no ambiente escolar

(86 codificações em 80 documentos)

De acordo com os relatos, é muito comum o início do projeto ser marcado por atividades de observação em sala de aula e no ambiente escolar, para orientar o momento posterior, de planejamento das atividades a serem desenvolvidas, conforme exemplos a seguir:

- Iniciou-se as atividades com os licenciandos em julho/2011. O primeiro semestre foi dedicado às observações pedagógicas, na escola, tal atividade foi realizada antes de qualquer ação intervencionista. A segunda etapa teve início em fevereiro de 2012, consistiu na realização de ações planejadas a partir das observações (Artigo 160).

Outros exemplos mostram que, além das observações, os bolsistas se familiarizam com documentos da escola, como planos de trabalho e projetos pedagógicos antes de planejar a sua proposta de intervenção:

- Inicialmente os acadêmicos realizaram a observação, do formato já existente, das aulas previstas no Plano de Trabalho Docente – PTD, o que lhes possibilitou realizar o diagnóstico da situação, conhecer a metodologia utilizada, bem como analisar o interesse e participação dos alunos (Artigo 2256).
- O estudo para elaboração deste trabalho originou-se primeiramente devido à análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola de Fundamental I de Caiapônia Goiás em todos os seus aspectos, através do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) (Artigo 4157).

Os relatos a seguir mostram claramente a proposição de uma metodologia a partir das dificuldades observadas em sala:

- Observando que os alunos apresentavam dificuldades, em perceber as diferenças dos gráficos quando alterados os coeficientes das funções, sugeriu-se em trabalhar com o software Winplot como metodologia diferenciada (Artigo 1657).
- Ao longo da observação e acompanhamento da turma foi possível identificar a necessidade de se trabalhar música, pois, além do interesse demonstrado por sons e batucos diferentes, as crianças possuíam pouco tempo de concentração e se dispersavam com muita facilidade (Artigo 4052).
- Para nortear as ações, a equipe iniciou o trabalho nas escolas com ações de aproximação e conhecimento da realidade escolar pelos bolsistas de iniciação à docência, o que proporcionou o planejamento de ações pautadas nas necessidades levantadas (Artigo 884).

A análise do conjunto de trabalhos começa a mostrar um padrão que diz respeito ao primeiro passo de aproximação com a escola, com observação e leitura dos documentos da instituição, para então planejar a atividade a ser desenvolvida, com o propósito de interferir no processo de ensino-aprendizagem, como no exemplo a seguir:

- As atividades do projeto foram iniciadas com a visita dos licenciandos à escola para fazer o diagnóstico (instrumento protocolar para identificar materiais disponíveis da escola e incluindo o Projeto pedagógico, para a realização de atividades práticas que envolvam o conteúdo ministrado em Ciências). Os licenciandos começaram a assistir as aulas da professora/supervisora para que pudessem interagir com a metodologia usada, e o perfil dos alunos da Escola, para que fossem criadas estratégias que facilitassem a assimilação do conteúdo (Artigo 919).

• Tema: Contexto da gestão

(58 codificações em 50 documentos)

Ao menos 50 resumos relatam experiências que extrapolam o limite da sala de aula e compartilham a vivência no que diz respeito ao contexto da gestão escolar. Identificaram-se relatos que mostram a contribuição do Pibid na revitalização de espaços de aprendizagem, como bibliotecas e laboratórios:

- Observou-se que as escolas beneficiadas apesar de apresentarem uma boa estrutura física para atender as necessidades sociais e cognitivas dos alunos, tais como: biblioteca, laboratório de informática e laboratório de Ciências estes espaços ainda não eram utilizados pelos professores em suas aulas, sendo que a partir do ingresso dos bolsistas do PIBID nas escolas esses locais têm sido bem frequentados por alunos e professores nas aulas de Química (Artigo 491).
- Por quase 20 anos o laboratório de ciências da escola U.I Francisco Isaias do Nascimento (CAIC), Chapadinha-MA, ficou inativo devido à falta de um

técnico responsável, do treinamento dos professores pra sua utilização e falta de organização (Artigo 527).

Em alguns casos, os bolsistas protagonizaram, segundo a narrativa, a negociação junto à direção da escola para a resolução de problemas:

- Os problemas foram expostos à direção, discutiram-se possíveis soluções para eles e algumas das medidas sugeridas estão sendo tomadas, tais como a melhor disposição do cabeamento lógico e a mudança da localização do roteador wireless. Também realizamos alterações no layout do laboratório para melhorar a disposição dos multiterminais nas bancadas (Artigo 7353).

Algumas experiências mostram que a vivência do Pibid não fica restrita à relação com o supervisor no espaço da sala de aula, como observado nos exemplos abaixo:

- Portanto, realizamos um mapeamento do contexto escolar e do ensino de Geografia, através de dados referentes a matrícula, censo escolar, IDEB, observação da estrutura física e administrativa da escola, análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico, o regimento escolar e o plano de ensino de Geografia do ensino médio (Artigo 5757).
- O estudo proporcionou aos alunos do Pibid conhecimento acerca do que é um projeto Político Pedagógico e a importância da gestão escolar enquanto transformador da cultura da Escola (Artigo 798).

• Tema: Contexto material

(16 codificações em 15 documentos)

Apenas 15 resumos descrevem elementos relacionados à infraestrutura da escola na qual os bolsistas do Pibid atuam, mas os trechos seguintes mostram que o contexto e as condições materiais são bastante variados.

Há exemplos de escolas com dificuldades em relação ao contexto material:

- A escola é de rede pública e possui algumas dificuldades quanto à estrutura e equipamentos (Artigo 1783).

Por outro lado, há relatos de atividades realizadas em espaços diferenciados de aprendizagem, que indicam uma infraestrutura melhor:

- A intervenção didática foi realizada no auditório da escola por oferecer melhor estrutura, assim como recursos midiáticos necessários (Artigo 497).

Outros resumos apresentam uma análise comparativa das escolas parceiras onde desenvolvem o projeto:

- ...tendo estas escolas diferenças significativas, não somente no que se refere ao tamanho e à população dos municípios onde estão localizadas. Infraestrutura, número de alunos, número de professores e professores que atuam áreas diversas ou não de suas áreas de formação, assim como número de turmas e séries são fatores importantes que distinguem estas escolas (Artigo 1228).

Observaram-se também exemplos de escolas parceiras do Pibid localizadas no território rural:

- A instituição escolar em foco se localizada no povoado de Socavão, território rural do município de Teofilândia, situado no semiárido do Estado da Bahia. Trata-se da primeira ação desenvolvida com os bolsistas de iniciação à docência, cuja intenção foi traçar um retrato da escola, desde as condições da infraestrutura física da escola e do seu entorno (Artigo 1341).

• Tema: Contexto da relação com a comunidade escolar

(25 codificações em 23 documentos)

Foram observados ao menos 23 relatos que narram experiências pedagógicas vivenciadas no âmbito do Pibid que extrapolaram o limite da sala de aula, reverberando no ambiente escolar e em alguns casos oportunizando inclusive a presença dos pais para participar da culminância da atividade:

- Os resultados alcançados evidenciaram que é possível trabalhar o teatro na sala de aula, tanto na parte de leitura do texto escrito, como na encenação. Durante esse processo os próprios alunos construíram o cenário e o figurino e os pais puderam compartilhar esse momento quando Roda Viva saiu do papel para o palco do auditório da escola (Artigo 3097).
- Esse projeto teve como objetivos: melhorar e conservar as relações de convivência dentro e fora do ambiente escolar; estimular debates quanto a práticas e consequências do bullying; desenvolver a percepção de que vivemos em uma sociedade plural constituída por indivíduos singulares (Artigo 327).
- Foram construídos quatro puffs e nove jardineiras que foram usados para ornamentar o pátio da escola. Houve intensa participação e envolvimento dos alunos e também da comunidade escolar durante o evento (Artigo 7951).

• Tema: Relação com o supervisor

(35 codificações em 29 documentos)

Este tema permitiu codificar trechos sobre o relacionamento dos bolsistas com o supervisor no projeto, bem como reunir relatos dos próprios supervisores que analisam a sua experiência de participação no Pibid.

Há relatos sobre a importância do papel do supervisor para a realização das atividades:

- Identificamos ainda que, as contribuições dos professores co-formadores tornaram-se essenciais para a iniciação profissional dos bolsistas, sobretudo por inseri-los no contexto da “escola real”, a ação do professor-supervisor destinou-se, na essência, a ajuda-los a desenvolver o trabalho docente em uma perspectiva de aprendizagem significativa da profissão (Artigo 2415).
- Conclui-se que o acompanhamento e orientação individual aos bolsistas é importante para sua formação profissional e para a melhoria de sua prática educativa (Artigo 341).

Outros artigos propõem a reflexão de que o Pibid representa aos supervisores uma oportunidade de formação continuada:

- Nesse contexto, o PIBID contribui tanto para o professor em sua formação continuada a uma permanente reflexão sobre sua prática, ao rever suas ações a partir da análise de sua ação pedagógica ou de outro profissional, para modificá-la quando necessário, ou até mesmo reafirmar suas escolhas e ações (Artigo 1057).

Importante apresentar os trechos que discutem as dificuldades enfrentadas por alguns supervisores, indicando a importância da articulação sobre o desenvolvimento do Pibid junto aos gestores da escola. O apoio da direção parece poder ajudar ou dificultar o andamento das atividades:

- Identifico e ressalto que além desta experiência formativa, outros espaços são criados para promover a formação do professor supervisor do PIBID Pedagogia UFBA, porém nem sempre são possíveis de serem vivenciados, devido a vários limites como: tempo, extensa jornada de trabalho, falta de liberação das atividades na escola entre outros (Artigo 1044).
- Os resultados sinalizam a necessidade de maior discussão sobre o Projeto e a ação do supervisor na escola com os gestores, pois as suas expectativas estão voltadas apenas à melhoria do desempenho dos estudantes da escola, desconsiderando os propósitos reais da ação (Artigo 8235).

Relatos dos próprios supervisores enriquecem a compreensão sobre o cotidiano do Pibid:

- Como professoras atuantes no ensino básico e supervisoras do PIBID de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Mato Grosso (PIBID-LP/UFMT), sentimo-nos motivadas pelos dois projetos apresentados: Sala de articulação: re-escrevendo minha história, e Contação de Histórias, para o desenvolvimento com grupos de alunos da Escola Estadual Francisco Alexandre Ferreira Mendes, com o objetivo de contribuir para a superação de algumas de suas dificuldades de escrita (Artigo 3416).

- Desse modo, as discussões propostas têm possibilitado uma renovação na prática pedagógica atual e a formação continuada de nós professores graduados, mas em constante aprendizado (Artigo 3457).
- São nas novas práticas pedagógicas proporcionadas pelas ações do PIBID que busco despertar em mim, como profissional, ideias esquecidas e adormecidas durante os anos de trabalho e dificuldades enfrentadas a cada novo momento (Artigo 5927).

4.1.5 Categoria 5: Perspectiva teórica da prática pedagógica

• Tema: Embasamento teórico do artigo

(31 codificações em 30 documentos)

Este tema reuniu como exemplos trechos que revelam a presença, no Pibid, da dimensão da pesquisa. Aqui são apresentados os trechos que fazem menção ao referencial teórico utilizado para a discussão dos artigos:

- O artigo propõe, ainda, um diálogo entre as ideias de Alarcão (2003) Freire (2003), Nóvoa (2003) no que concerne a formação do professor reflexivo em uma escola reflexiva (Artigo 2652).
- Partindo do referencial teórico metodológico de autores como, Francischett (1997) Castrogiovanni (1998) e Bomfim (2006) pode-se constatar a realidade da cartografia inserida no contexto escolar, bem como, a atuação dos professores frente a essas dificuldades e a importância da ciência cartográfica (Artigo 4227).
- A discussão que fundamentou o estudo foi embasada em autores como: Kulcsar (1994), Oliveira (2002), Souza (2002) dentre outros. O processo investigativo se deu através da distribuição de questionários semi estruturados para a coleta dos dados (Artigo 4293).
- Para obtenção dos dados foram utilizados os procedimentos da observação e da entrevista realizada com um diretor, quatro professores e 20 alunos. Para fundamentar o presente trabalho buscamos apoio nos teóricos como Alves (1998), Áquila et al. (2009), Costa (2010), Arana (2010), entre outros (Artigo 5991).
- A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta a entrevista gravada em áudio com alunos, professores, coordenadores e diretores das escolas municipais Professora Francisca Ferreira, e Professora Maria Cristina Ozório Tavares. As falas foram transcritas e utilizadas como fundamentação dialogando com autores como Soares (2012), Guanais et al. (2009), e Montandon (2012) (Artigo 1146).

• Tema: Reflexão teórica sobre a prática

(341 codificações em 280 documentos)

Neste caso, com uma frequência muito mais expressiva que o tema anterior, mostra-se o olhar investigativo dos bolsistas e a preocupação com o planejamento de atividades a partir

de um embasamento teórico. A dimensão da pesquisa parece estar presente, como resultado de um processo de reflexão e ação permanente.

Há exemplo de quem constrói o projeto a partir de uma questão teórica norteadora:

- Como a escola se relaciona com o mundo da vida?” (ASCÊNCIO, 2010) é a pergunta norteadora do nosso subprojeto/artes visuais da Universidade Federal de Goiás, que se iniciou em 2014 (Artigo 184).

Outro relato demonstra claramente o estudo teórico prévio para orientar o planejamento da atividade prática:

- A preparação das oficinas foi precedida de debates e discussões baseadas em referências bibliográficas que abordam a importância e potencialidades das linguagens imagéticas no ensino de Geografia, foco principal de nosso subprojeto (Artigo 1411).

Os exemplos a seguir relatam que as intervenções foram embasadas em referenciais teóricos, mostrando que a interação em sala não é intuitiva. Há um estudo prévio e um planejamento que orienta a atividade dos bolsistas.

- Esta intervenção foi baseada na dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov, Angotti & Pernambuco, 2007) - Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AP) (Artigo 5706).
- O PIBID através do projeto Alfabetização e Letramento com ludicidade, em andamento desde o início do ano letivo de 2014, vêm construindo este espaço, tendo como referencial teórico os estudos de autores como: Vigotsky (1998), Magda Soares (2014), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) (Artigo 6209).
- Para atingir o objetivo almejado, aplicamos uma sequência didática baseada no método de letramento literário apresentado pelo Professor Rildo Cosson, em seu livro Letramento Literário: Teoria e Prática (2012). Buscamos, ainda, embasamento em Lajolo (2004), Antunes (2008) e Kleiman (2002) (Artigo 6344).

Outro exemplo demonstra o referencial teórico ajudando a compreender o motivo das dificuldades de aprendizagem observadas em sala, bem como orientando a elaboração da atividade a ser desenvolvida:

- Para Brousseau (2004) as diversas dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem dos números decimais estão relacionadas a uma questão histórica do ensino dos números decimais, pois esses sempre foram ensinados associados a um sistema de medidas e a técnicas de operações dos inteiros naturais. O livro “A matemática através de brincadeiras e jogos” da autora

Ivana Valéria D. Aranhã, foi usado como base teórica para elaboração da aula (Artigo 2018).

• **Tema: Reflexão sobre o contexto social de aprendizagem**

(140 codificações em 126 documentos)

Um aspecto interessante observado em 126 documentos refere-se às considerações de elementos do contexto social no qual estão inseridos os estudantes, para orientar o planejamento das atividades que serão desenvolvidas em sala.

Em alguns casos, as observações feitas estão em uma escala mais ampla, por exemplo quando consideram o avanço da tecnologia, colocando ao professor o desafio de incorporá-las no cotidiano da sala de aula, conforme os exemplos abaixo:

- O atual cenário tecnológico em que a informação é obtida em segundos por celulares, tablets e computadores portáteis, criou a necessidade da adequação de toda a sociedade a esta realidade virtual. A escola, como elemento essencial para formação dos cidadãos, não poderia ficar fora disso (Artigo 1192).
- A facilidade com que os jovens manipulam as mídias, uma vez que nasceram na era digital, pode contribuir significativamente com o trabalho do professor (Artigo 1192).
- "A era digital requer novas habilidades tanto dos estudantes quanto de professores e educadores" (GABRIEL, 2013a). Diante desta premissa, não é mais possível conceber a escola distanciada da inclusão digital, sendo a alfabetização e letramento voltados para a dinamicidade e inovação do processo de ensino e aprendizagem, que desenvolva as habilidades necessárias para a realidade vigente e promova os envolvidos para a construção do conhecimento (Artigo 4110).
- As tecnologias mudam nossos hábitos, mudou nossa forma de ouvir música, de produzir música, de ler livros e revistas, de nos comunicarmos e possivelmente modificará nossa forma de ensinar música (Artigo 1480).

Outras atividades foram planejadas considerando o contexto local, no qual está inserida a escola:

- A escolha do objeto de pesquisa foi proposital, visto que este rio está sofrendo uma obra de dragagem, drenagem e retificação, muitos moradores estão sendo desalojados, e alguns deles inclusive, são nossos alunos. Sendo tão próximo à realidade dos mesmos, podemos levá-los a observar, analisar e questionar (Artigo 4195).

Algumas experiências buscaram temas do contexto da época com potencial para atrair e envolver os estudantes:

- Existem vários aspectos que podem ser estudados acerca da Copa do Mundo de Futebol realizada no Brasil. Evento que causou impactos na sociedade brasileira, tornando-se um conteúdo fundamental a ser trabalhado nas escolas. Neste ano (2014) muitas instituições de ensino fizeram comemorações, decoraram a escola..., no entanto, percebeu-se a necessidade de trabalhar com os discentes além dos aspectos festivos, ou seja, refletindo as relações do Mundial com a sociedade brasileira (Artigo 94).

Por fim, observou-se que alguns resumos refletem sobre o contexto da formação inicial no âmbito das licenciaturas:

- O objetivo do presente artigo é enfatizar a importância da formação de professores no âmbito das licenciaturas. Nota-se que o índice de alunos ingressantes que permanecem no curso ao longo da graduação se dilui, o que acarreta um número reduzido de formandos (Artigo 4311).

4.1.6 Categoria 6: Vínculo com a licenciatura

- **Tema: Bolsa e fomento**

(1 codificações em 1 documentos)

Verificou-se apenas um resumo que apresentava considerações sobre o papel da bolsa:

- A “bolsa” oferecida pelo programa pode ser associada ao salário percebido por professores em mérito do trabalho, contribui para a analogia de atuar como docente profissional. Este investimento condiciona os futuros docentes a exercer o trabalho com mais afinco e dedicação, o que implica o desenvolvimento da autonomia docente para cada aluno bolsista. E com a melhoria na formação inicial, há consequências no padrão educacional que ocorrerá posteriormente, pois haverá recursos humanos mais adequados as exigências atuais (Artigo755).

- **Tema: Identidade com o curso**

(18 codificações em 17 documentos)

O presente tema reflete sobre a contribuição da experiência de iniciação à docência para o fortalecimento do vínculo com a licenciatura:

- Atualmente é uma tendência entre os jovens, não se identificarem com a profissão docente. Essa tendência é detectada, com maior intensidade, entre os ingressantes dos cursos de Licenciatura em Computação, pois a maioria dos alunos ingressam na licenciatura sem entender a proposta do curso. Alguns tendem a priorizar as disciplinas pedagógicas e outros as específicas. Em um primeiro momento, dificilmente se assumem como professores de computação. Percebemos que durante a formação, essa tendência muda e o licenciando se constitui como docente. Essa pesquisa tem a finalidade de analisar como o PIBID contribui para essa constituição (Artigo 232).

- A formação docente inicial é um momento de descobertas, envolve um processo contínuo de aprendizagens que influenciam na permanência dos professores na carreira ou no tipo de professor que o iniciante virá a ser. Assim, a prática docente é um reflexo materializado de tudo aquilo que é discutido na academia, das vivências cotidianas, e, principalmente, da visão de mundo de cada indivíduo (Artigo 439).
- A iniciação à docência é o grande passo dos licenciandos para formação enquanto futuros docentes, é neste momento, que as mais variadas experiências acontecem e a construção do processo de identificação com a profissão fortifica-se, tendo em vista o contato direto com a sala de Aula (Artigo 4374).

4.1.7 Categoria 7: Construção da identidade docente

• Tema: Formar-se professor

(167 codificações em 129 documentos)

Este tema, com uma frequência bem expressiva, reúne trechos sobre a contribuição da experiência vivenciada no âmbito do Pibid para o processo de formação profissional.

Há relatos que enfatizam a importância do contato com os desafios cotidianos da escola para a formação do educador:

- identificar os desafios presentes no ensino brasileiro para que ele desde o início crie consciência do seu papel enquanto futuro educador, e amplie os conhecimentos pedagógicos necessários em sua futura atuação como pedagogo (Artigo 1057).

Um dos resumos compartilha relatos dos estudantes sobre como avaliam o papel do Pibid em seu processo formativo:

- Os relatos foram inspiradores, destacando a relevância do programa não só na formação docente, mas também na escolha pela carreira do magistério. Cito a seguir, fragmentos destes depoimentos que registram as impressões destes bolsistas em ser “pibidianos”:
 - Bolsista 1: “Participar do PIBID foi um divisor de águas para minha formação...”;
 - Bolsista 2: “ Entre todas as minhas experiências na Universidade, desde as aulas até o estágio supervisionado, destaco a minha vivência no PIBID como a mais importante e significativa....”;
 - Bolsista 3: “..... posso dizer que aconteceu uma grande evolução e amadurecimento em relação à profissão e sua realidade, que antes era utópica...”;
 - Bolsista 4: “Quanto a mim, penso que após passar por esta experiência, que apesar de possuir muitas contingências, é gratificante, estou preparado, ou pelo menos um pouco mais, para lidar com o ambiente escolar ...”;

- Bolsista 5: “Ter a oportunidade de executar essas práticas ainda na graduação tem um significado importantíssimo na formação de qualquer licenciando...”; (Artigo 1139).

Os relatos seguintes, de professores universitários, compartilham a contribuição do Pibid para o seu próprio processo formativo:

- Acompanhar a gestão desse Programa e poder participar dos esforços da Coordenação Institucional do PIBID UNEB a fim de fortalecer o PIBID no âmbito da Instituição, tem contribuído para construção da nossa própria identidade docente, numa perspectiva de uma formação em exercício da profissão professor (Artigo 1328).
- Segundo depoimento da equipe de gestão, professores e supervisoras do PIBID a ação além de contribuir para a formação integral dos alunos tem contribuído, também, para a nossa formação na construção da identidade docente contribuir para a formação integral (Artigo 3695).

Há relatos que mostram a contribuição do programa, a partir da articulação entre IES e escola, e entre teoria e prática.

- Pode-se considerar que o PIBID, vem abrindo espaço para que o futuro educador estabeleça relações necessárias entre a teoria recebida na universidade, com a prática real encontrada no futuro campo de atuação dos educandos, dessa forma percebe-se que ele atua como um importante instrumento de enriquecimento para a formação inicial (Artigo 3788).
- A formação inicial se tornou bastante coesa, aproximando as diferentes realidades e tempos entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática docente. O PIBID modificou a rotina escolar, assim como fomos modificados por ela – mudanças que podem ser capazes de influenciar os sonhos e as expectativas de todos os envolvidos. Durante o desenvolvimento do PIBID, percebemos que o projeto ajudou a desconstruir essa visão sobre o SER PROFESSOR. Auxiliou nessa aproximação entre a teoria e a prática, entre os conteúdos aprendidos na universidade durante a formação inicial e os conteúdos curriculares das escolas (Artigo 379).
- Pode-se concluir, portanto, que as ações do Pibid fortalecem os laços entre a escola pública e a universidade, favorecendo assim uma parceria ativa e importante no processo formativo de alunos(as) de Pedagogia, ajudando a construir sua identidade profissional através das reflexões e formulações teóricas sobre as experiências e saberes delas originadas (Artigo 6209).

O trecho abaixo analisa os princípios formativos oportunizados pelo Pibid e que contribuíram para o fortalecimento da identidade docente dos licenciandos.

- Através dos relatos apresentados nas entrevistas narrativas foi possível apreender a importância do PIBID na formação e construção da identidade docente. As análises empreendidas neste trabalho revelaram que o PIBID, através do subprojeto desenvolvido, contribuiu para a construção da identidade docente dos licenciandos de Pedagogia concernente aos seguintes princípios formativos: reflexão da prática, trabalho colaborativo, articulação teoria e prática (Artigo 3953).

Outro resumo enfatiza a contribuição do programa em oportunizar a aproximação do estudante com seu futuro campo de atuação profissional:

- Para nós, que continuamos no PIBID, temos a chance de aprender ainda mais sobre nosso campo de trabalho e as possibilidades que esta profissão comporta (Artigo 5271).
- Os resultados apontam para o reconhecimento do Pibid como um programa que aproxima do campo de atuação interferindo na escolha pela docência, a constatação dos desafios presentes na escola e a necessidade de transformação desta realidade com a articulação dos saberes acadêmicos e os escolares, ou seja, a afirmação deste momento como uma experiência formativa que intensifica o desenvolvimento profissional docente (Artigo 8446).

O relato abaixo é de uma supervisora que reflete sobre a contribuição do Pibid para a sua formação:

- Então, a partir da presença do PIBID de Matemática, desde o ano de 2012 na escola que leciono, pude me reencontrar buscando desafios e envolvimento com os bolsistas que trazem seu compromisso de aplicar novos projetos (Artigo 5927).
- Os encontros realizados nos permitem sempre trocarmos ideias para desenvolvermos atividades, esse é o momento da troca de conhecimentos e colaboração de cada integrante, se permitindo a aprender e superar suas limitações (Artigo 6879).

Sobre o mesmo tema, o texto seguinte discute a importância de considerar a opinião dos atores envolvidos para a avaliação do programa:

- Sendo um Programa novo, a reflexão e avaliação dele por seus sujeitos é decisiva para o seu sucesso, com a intenção de que ele se configure como uma ação permanente na formação inicial de professores e possa ser visto não como a solução definitiva para a melhoria da educação nacional, mas como uma boa possibilidade de reflexão e ação para a educação básica, envolvendo as escolas participantes, os professores supervisores e a universidade, com características que podem inspirar os cursos de formação de professores do nosso país (Artigo 7459).

• **Tema: Expectativas para sua atuação profissional**

(52 codificações em 50 documentos)

E, por fim, o presente tema reúne reflexões sobre as expectativas para sua atuação profissional.

Alguns refletem sobre os desafios da carreira docente:

- São inúmeros os desafios enfrentados pelos professores para que consigam se tornar um bom profissional. Desafios que vão desde domínio dos conteúdos, prática na sala de aula e experiências (Artigo 1186).
- As dificuldades escolares de aprendizagem é um grande problema do nosso sistema educacional nas diversas áreas do conhecimento e com o auxílio da falta de interesse dos alunos durante as aulas facilitam nas dificuldades de aprendizagem. Não é apenas os alunos que estão desinteressados com as aulas, professores também estão desanimados com a velha rotina de aula (copia, explica, apaga o quadro e exercício) e na maioria dos casos o professor usa apenas o livro didático como auxílio para lecionar, que de fato é relatado como muitos pedagogos como sendo algo tradicional (Artigo 4506).
- De modo geral, grande parte dos professores possui carga horária extensa que esgotam seu tempo (SILVA, 1995: 17), e que muitas vezes impede que o professor tenha tempo de elaborar atividades que desperte o aluno (Artigo 5515).

Outros compreendem a complexidade da atuação profissional, que extrapola o limite da sala de aula:

- Podemos concluir que a dinâmica do trabalho do professor vai muito além da sala de aula, envolve questões institucionais, políticas e a relação entre os sujeitos envolvidos e o conhecimento (Artigo 1642).

Há também relatos sobre a atuação docente em um contexto de mudanças e transformações tecnológicas:

- Diante disso, a escola e os professores devem se adequar as modernas tecnologias para propiciar aos alunos uma aula atrativa (Artigo 2956).
- É distante o tempo em que o professor tinha o pleno domínio da situação de ensino, e inovar não era preciso. Hoje, com a democratização a informação, o docente tem de alternar formas de trabalho, se quiser que seus alunos se sintam motivados a aprender (Artigo 5352).

Os relatos dos bolsistas do programa revelaram as experiências vivenciadas no âmbito do Pibid, contribuindo para a compreensão da forma como ele se materializa no cotidiano das escolas de educação básica. Nas conclusões será discutido, entre outros elementos, a relação entre os princípios postulados pela Teoria do Pibid e as categorias que emergiram da análise de conteúdo.

CONCLUSÕES

A formulação do modelo de ação e de mudança do Pibid contribui para a discussão referente às duas primeiras questões norteadoras da pesquisa, que buscam compreender como se deu o processo de formulação e implementação do programa. Alguns aspectos já apresentados ao longo do texto merecem ser agora sintetizados.

Em relação ao **meio ambiente**, que representa, no modelo de ação, o contexto macro no qual o Pibid se insere, os documentos e as entrevistas permitiram compreender que existia, em 2007, uma conjuntura política e institucional favorável para o surgimento do programa.

O movimento de educadores articulado em entidades como a Anped, Anfope, CNTE e Forundir apresentou críticas ao Ministério da Educação sobre a falta de ações para a formação inicial de professores. O MEC assimilou as considerações e também incorporou, na proposta do programa, elementos anunciados na literatura pelos pesquisadores da área. O Pibid foi então publicado como parte das ações do PDE e bem recebido pelas instituições porque havia uma convergência entre o desenho do programa e as questões que vinham sendo debatidas nas universidades, conforme destaca Dourado (2017):

Porque eu acho assim, importante dizer que, vamos dizer, esses referenciais já eram objetos de discussão. Quer dizer, o Pibid só é bem assimilado na minha avaliação porque o Pibid traz referenciais que as universidades já vinham discutindo. As universidades já sentiam essa necessidade.

As instituições de ensino superior rapidamente aderiram aos editais publicados pela Capes dando início aos projetos.

Os **implementadores**, definidos como os atores responsáveis pela operacionalização do programa, no caso do Pibid, são: a Capes e as IES. Do ponto de vista institucional, o programa enfrentou um início marcado por dificuldades jurídicas e orçamentárias, em função da necessidade de adequação dos instrumentos formais para as novas ações voltadas à formação de professores. Uma vez superados os entraves, a Capes se apresentou como um ambiente institucional favorável para a implementação do programa, mobilizando recursos orçamentários e pessoal para sua gestão. O programa se expandiu à medida que novos editais foram publicados. E as instituições implementadoras, Capes e IES, construíram uma relação de produtivo diálogo, que resultou em melhorias e aperfeiçoamento dos próprios normativos legais do Pibid. Mais tarde, na história do programa, os coordenadores institucionais se organizaram

enquanto fórum para facilitar o diálogo com a equipe gestora da Capes, e frente a um cenário de crise, assumiram um movimento de articulação nacional em defesa do programa.

No que diz respeito ao **público-alvo**, ficou claro, com a formulação do modelo de ação, que o principal beneficiário é o estudante da licenciatura, e o foco do Pibid é sobre o seu processo de formação inicial. Dourado (2017) reforça esse entendimento:

o elemento central do Pibid é que era preciso garantir ao estudante uma iniciação à docência mais efetiva e para isso era necessário uma maior articulação entre as instituições formadoras e as instituições de educação básica, então o Pibid vem com esse desenho. Primeiro, um programa direcionado à licenciatura. Então, ele tinha um sentido de fortalecimento da licenciatura, de se tornar atrativa para que os estudantes permanecessem nos cursos de licenciatura e com essa preocupação de aproximação das instituições de educação superior com as instituições de educação básica. Pensando em um desenho que envolvessem os profissionais da educação básica, os profissionais da educação superior e os estudantes né. Então é nessa triangulação que se faz o desenho do Pibid.

Sobre o mesmo tema, Clímaco (2017) entende que:

o principal objetivo do Pibid desde o início era a melhoria dos cursos de licenciatura. Isso para quem, eu não sou vamos dizer assim teórico do Pibid, mas a melhoria dos cursos de licenciatura era o objetivo principal do programa.

Com base na Teoria do Pibid, é possível dizer que qualquer outra expectativa de resultados para o programa significa extrapolar o que o seu desenho lhe permite. Sobre isso, vale lembrar a crítica feita pelo ex-ministro Mercadante ao programa, na ocasião de seu discurso de posse no Ministério da Educação, em outubro de 2015:

... outro reconhecido programa complementar na formação de professores, o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que atende hoje 90 mil bolsistas, retém apenas 18% de seus egressos como professores da educação básica pública. Vamos rever o Pibid (ACS/MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 out. 2017.

No entanto, resultados da pesquisa com egressos do Pibid realizada em 2017 revelaram que 64,1% dos respondentes estão atuando na área da educação. A conclusão da pesquisa foi que o Pibid, juntamente com outros dois programas analisados, representa “um avanço na formação inicial no sentido de diminuir a distância entre a formação acadêmica e o espaço de trabalho, possibilitando melhor articulação entre teoria e prática e contribuindo para a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura” (ANDRÉ, 2017, p. 2).

Silveira (2017) também refuta a ideia de que o Pibid prioriza a melhoria do ensino nas escolas de educação básica, insistindo na compreensão de que o seu principal propósito está voltado para a qualificação do processo formativo do licenciando:

Qual é o foco de fato do Pibid? É resolver o Ideb da escola? Não, o Pibid não tem esse desenho por mais que ele quisesse no começo, ele nunca teve esse desenho. Porque aí, seria um outro programa. É de fato para a gente pesquisar sobre a escola? Também não. É possível se pesquisar sobre a escola, mas a gente não vai resolver os problemas da escola. A escola não precisa de mais pesquisa. A gente já tem um conhecimento muito grande sobre a escola. Precisamos continuar entendendo ela, mas eu acho que esse acúmulo de conhecimento já nos dá uma bagagem muito consistente sobre aquilo que a gente precisa fazer do ponto de vista da formação de professores e aquilo que nós precisamos fazer para modificar essa escola. Então, talvez, o que era mais importante para o Pibid era envolver o estudante na dinâmica da escola.

Sobre o **contexto ecológico**, no caso do Pibid, considerou-se o espaço das escolas da rede pública de educação básica como lócus principal da ação do programa. Uma boa articulação com os gestores da escola pode facilitar o andamento do projeto, assim como o contrário, se a inserção dos estudantes for dificultada nesse ambiente, os resultados dos projetos podem ser comprometidos.

As **organizações parceiras** são aquelas que não têm uma participação ativa no desenho do programa. No entanto, o andamento dos trabalhos poderá ser facilitado se com elas forem estabelecidas relações colaborativas. No caso do Pibid, essas organizações são representadas pelas secretarias de educação e pela comunidade escolar, de um modo geral.

Por fim, sobre a **intervenção do Pibid**, é importante destacar o papel dos instrumentos de gestão. Os editais, além de orientar as atividades, estabelecem as atribuições de cada um dos atores e instituições envolvidos e, juntamente com o incentivo da bolsa, favorece o compromisso e a dedicação dos participantes. Guimarães (2017) reconhece que a bolsa tem um papel importante de “atração”. Amaral (2017), por sua vez, destaca o papel desta em contribuir para “melhorar a autoestima, diminuir a evasão da licenciatura e melhorar o interesse em fazer licenciatura”. Neves (2017) concorda com parte desses argumentos e reconhece que:

A bolsa para o aluno, ela é importante. Ela é importante inclusive, não é só para atrair o jovem para o Pibid, mas ela é usada pelos bolsistas como forma de se manter na licenciatura. Tem vários depoimentos de aluno que por conta da bolsa podiam se manter.

O fomento tem o papel de garantir condições de implementação do programa:

O fomento é crucial. Então quando você quer que uma política se efetive é fundamental você garantir fomento e o Pibid vem com fomento, ainda que

venha na condição de programa com os limites da própria perspectiva de edital, mas ele vai ter uma dinâmica crescente (DOURADO, 2017).

Agora, o fomento cria uma possibilidade de materialização. Quer dizer, a medida que você tem o fomento, isso em qualquer área, não é só na educacional e muito menos na formação de professores. Mas o fato de você ter o fomento para experimentar isso e com abrangência porque o Pibid passa a ter uma forte abrangência. Ele vai envolver várias áreas do conhecimento e permite nessa discussão, nesse trabalho coletivo pensar um conjunto de coisas (DOURADO), 2017).

Os instrumentos têm desempenhado papel importante na operacionalização cotidiana do programa, juntamente com a dinâmica e a relação estabelecida entre os demais atores e instituições. O próximo passo é discutir como a operacionalização do Pibid ativa o modelo de mudança.

Para responder a terceira questão da pesquisa, que busca verificar se os princípios da teoria do programa estão presentes nas experiências formativas do Pibid, vale relembrar os três elementos que constituem o modelo de mudança do Pibid, apresentado na Figura 16. São eles:

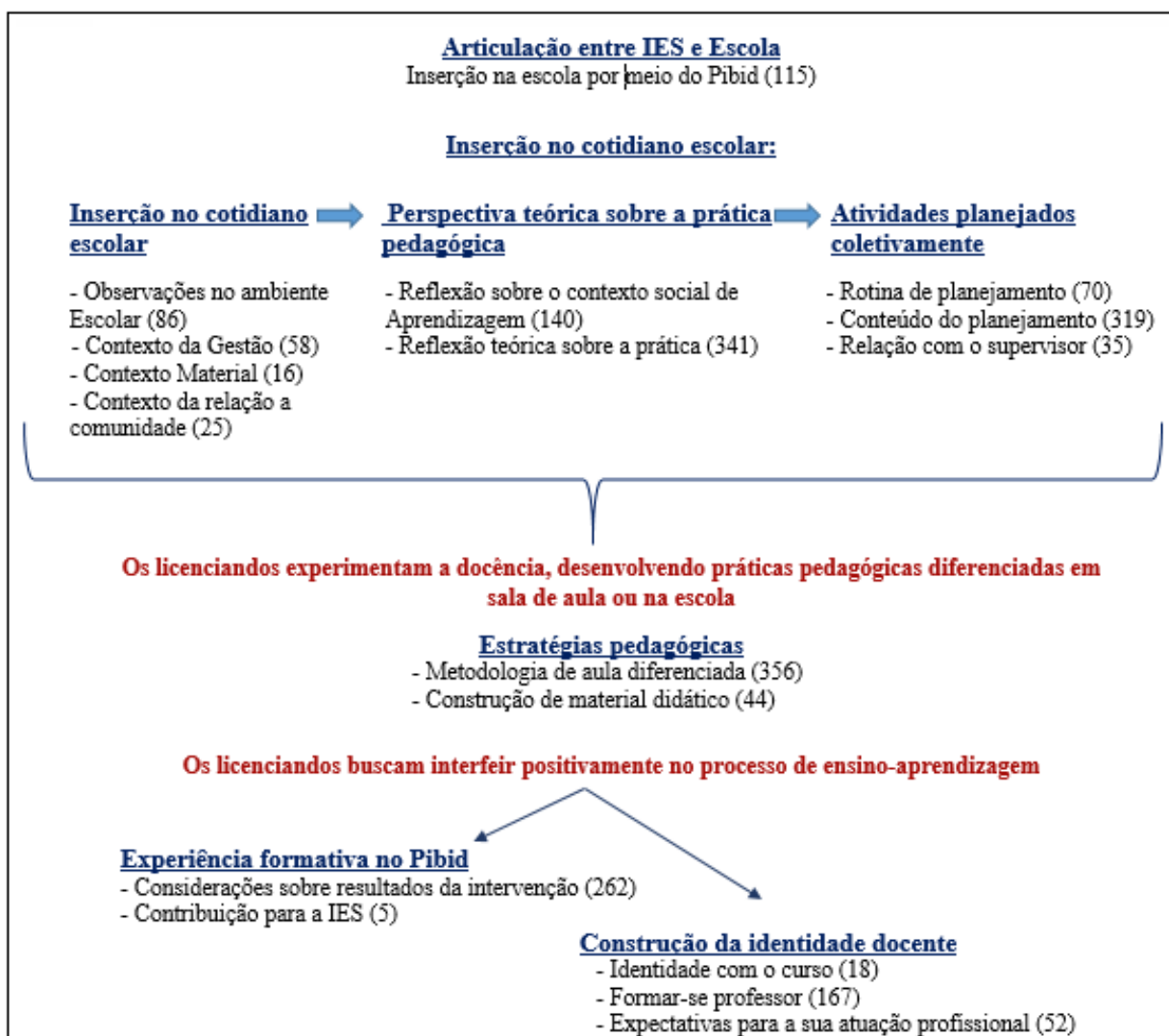
- 1) **Intervenção:** inserir o estudante no cotidiano da escola para o desenvolvimento de atividades pedagógicas inovadoras, planejadas coletivamente.
- 2) **Determinantes:**
 - processo de construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática;
 - percepção do licenciando em relação ao trabalho docente no contexto das escolas públicas de educação básica;
 - vínculo do licenciando com o curso e identidade com a carreira docente.
- 3) **Resultado:** qualificação do processo de formação inicial docente.

A expectativa é que a intervenção do Pibid interfira nos determinantes para gerar o resultado esperado.

O modelo de mudança foi definido previamente e, em um segundo momento, foi realizada a análise de conteúdo nos artigos que narram as experiências formativas no Pibid, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos.

A análise do conjunto de categorias e temas ajudou a compreender como o programa se concretiza em seu cotidiano, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 13 - Categorias e temas relacionados à intervenção do Pibid



Notas: As categorias estão sublinhadas, em azul; abaixo delas, em preto, são os temas. Em vermelho, são apenas observações para facilitar a compreensão do esquema.

Com base nas análises dos resumos a partir das categorias, 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**).

Observe que é possível estabelecer uma correspondência entre as categorias que emergiram da análise com as diretrizes do modelo de mudança:

- 1) Categorias relacionadas à **intervenção** (inserir o estudante no cotidiano da escola para o desenvolvimento de atividades pedagógicas inovadoras, planejadas coletivamente):
 - Articulação entre IES e escola;
 - Inserção no cotidiano escolar;
 - Atividades planejadas coletivamente;
 - Estratégias pedagógicas.
- 2) Categorias relacionadas ao **1º determinante** (processo de construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática):
 - Perspectiva teórica sobre a prática;
 - Experiência formativa no Pibid.
- 3) Categorias relacionadas ao **2º determinante** (percepção do licenciando em relação ao trabalho docente no contexto das escolas públicas de educação básica):
 - Inserção no cotidiano escolar;
 - Atividade planejada coletivamente.
- 4) Categoria relacionada ao **3º determinante** (vínculo do licenciando com o curso e identidade com a carreira docente):
 - Construção da identidade docente.

A correspondência dos princípios postulados no modelo de mudança do Pibid com as categorias que emergiram da análise dos relatos de experiência permite validar a Teoria do Pibid, de modo que o programa, ao cumprir o que lhe é proposto, mostra condições de alcançar o resultado pretendido.

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.

Por fim, é preciso discutir a última questão, referente à maneira como o Pibid tem interferido na qualificação do processo de formação inicial de professores.

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 as pessoas 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. Sobre esse assunto, Silveira (2017) considera o Pibid:

enquanto uma política sistematizada em programas de bolsas que consegue aglutinar os pressupostos teóricos do campo da educação e aliar esses pressupostos a uma ação estratégica e metodológica, ela é uma política inovadora. Então assim, a unicidade não está nos seus pressupostos, a originalidade dela está na sua estratégia. E a estratégia não é a mesma do estágio. A originalidade dela está justamente em possibilitar que essa densidade teórica ganhasse lugar para a formação, ganhasse lugar na escola, ganhasse lugar na interação com a escola e a universidade.

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, 2015). 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. Neves (2017) sinaliza que "realmente não teria como você ter 1 milhão e tantas mil bolsas. Nenhum, o Pibid não tem bolsa universal. Nunca o Pibid pensou em ser universal". Dourado, sobre o mesmo tema diz que:

Acho que uma parte da crítica dela (Elba de Sá Barreto) é bastante pertinente, quando você olha o quantitativo de estudantes, de matrículas na licenciatura e a cobertura do programa. 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, F. M. de. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional**. 2012. 108 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

AMARAL, Patrícia. Entrevista I [26/04/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 4 arquivos .mp3 (122:31 min.).

ANDRADE, J. A. de. **Redes de Atores: Uma Nova Forma de Gestão das Políticas Públicas no Brasil?** *Gestão & Regionalidade* - No 64 - mai-ago/2006.

ARRETCHE, M. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez/IEE, 2009. p. 29-40.

BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**. 2015. 238 f. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, R. P. DE; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. **Pelo fim das décadas perdidas: Educação e Desenvolvimento Sustentado no Brasil**. Texto para Discussão No 857 (IPEA), p. 17, 2002.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Bras. Est. Pedagógicos RBEP**, v. 91, n. 228, p. 315–344, 2010.

_____. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BAUER, M. W. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAUER, M.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BERNHEIM, Carlos T.; CHAUI, Marilena S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência sobre ensino superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BORGES, J. **A Professora**. Xilogravura. [s.d.]

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Casa Civil. Portaria nº 42, de 18 de janeiro de 2008. Nomeia Dilvo Ilvo Ristoff para exercer o cargo de Diretor de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2008. Seção 2, p. 2.

_____. Casa Civil. Portaria nº 43, de 18 de janeiro de 2008. Nomeia Celso José da Costa para exercer o cargo de Diretor de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2008. Seção 2, p. 2.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

_____. Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2007. Seção 1, p. 5.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação

inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

_____. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e remaneja cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 mar. 2012. Seção 1, p. 27.

_____. Decreto 74.299, de 18 de julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 1974. Seção 1, p. 8133.

_____. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 1992. Seção 1, p. 366.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Seção 1, Edição Extra, p. 19257.

_____. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei

nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Capes. Edital nº 001, de 3 de janeiro de 2011. Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jan. 2011. Seção 3, p. 19.

_____. Ministério da Educação. Capes. FNDE. Aviso de Chamamento Público nº 1, de 12 de dezembro de 2007. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 3, p. 40.

_____. Ministério da Educação. Capes. Pibid. Edital nº 11, de 20 de março 2012. Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às Instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 mar. 2012. Seção 3, p. 27.

_____. Ministério da Educação. Capes. Pibid. Edital nº 18, de 13 de abril de 2010. Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às instituições públicas, municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 2010. Seção 3, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Capes. Pibid. Edital nº 61, de 2 de agosto de 2013. Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 ago. 2013. Seção 3, p. 39.

_____. Ministério da Educação. Capes. Pibid. Edital nº 66, de 6 de setembro de 2013. Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às instituições públicas e privadas sem fins lucrativos que possuam curso em licenciatura em educação do campo e intercultural indígena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 set. 2013. Seção 3, p. 42.

_____. Ministério da Educação. Capes. Pibid. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –

Pibid. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 de janeiro de 2011. Seção 1, p. 6.

_____. Ministério da Educação. Capes. Secad. Edital Conjunto nº 02/2010. Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 2010. Seção 3, p. 34.

_____. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid, no âmbito da Capes. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2009. Seção 1, p. 47.

_____. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 21, de 12 de março de 2012. Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mar. 2012. Seção 1, p. 17.

_____. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2016. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 abr. 2010. Seção 1, p. 26.

_____. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016. Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jun. 2016. Seção 1, p. 19.

_____. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 96, de 18 jul. 2013. Aprova o regulamento do Pibid. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 97, de 6 de maio de 2010. Estabelece os valores das bolsas concedidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, do programa Observatório da Educação e Observatório da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 maio 2010. Seção 1, p. 29.

_____. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016. Altera a Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jul. 2016. Seção 1, p. 392.

_____. Ministério da Educação. Capes/DEB. Pibid. Edital nº 2, de 25 de setembro de 2009. Chamamento público para submissão de propostas. Direcionado às instituições federais e estaduais de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 set. 2009. Seção 3, p. 28.

_____. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do FNDE. Resolução nº 22, de 24 de abril de 2009. Delega competência à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 abr. 2009. Seção 1, p. 12.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º jul. 2009, Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 16, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 dez. 2009. Seção 1, p. 91.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.504, de 11 de dezembro de 2008. Altera a os artigos 6º e 7º da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 2008. Seção 1, p. 21.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

_____. MEC. Processo nº 23123.000851/2007-46, 2007.

_____. MEC. Capes. Processo nº 23038.014986/2008-39, 2008.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

CANO, Ignácio. **Introdução à avaliação de programas sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. v. 1.

_____. **Relatório de Gestão DEB 2009-2014**. Brasília: CAPES, 2015.

_____. **Revista comemorativa: 60 anos**. Brasília, DF: ACS/Capes, 2011. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

CLÍMACO, J. C. T de S. Entrevista III [26/05/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 1 arquivo .mp3 (57:33 min.).

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168–200, 2002.

CGEE. **A formação de novos quadros para CT&I: avaliação do programa Pibic**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2017.

CHEN, H. T. The conceptual framework of the theory-driven perspective. **Evaluation and Program Planning**, v. 12, n. 4, p. 391–396, 1989.

_____. **Theory-driven evaluations**. Newbury Park: Sage, 1990.

_____. **Practical program evaluation: assessing and improving – planning, implementation, and effectiveness**. Newbury Park: Sage, 2005.

_____. **Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur**. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2012.

CHEN, H. T.; ROSSI, P. H. Evaluating With Sense: The Theory-Driven Approach. **Evaluation Review**, v. 7, p. 283-302, 1983.

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

CORDEIRO, R. M. Os projetos de desenvolvimento do Brasil contemporâneo. **Revista de Economia Política**, v. 34, n. 2, p. 230–248, 2014.

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.

COSTA, F. L. da; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003

COSTA, J. P. da. **PIBID-Bio-UFF**: um olhar sobre a formação inicial do docente. 2014. 142 f. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

D'ANGELO, Martha. Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, jan./dez. 2002.

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

DUARTE, L. M. G.; WEHMAN, M. E. S. de F. Desenvolvimento e Sustentabilidade: desafios para o século XXI. **Revista CAR**: Salvador, 2002.

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.

_____. Encontro Nacional das Licenciaturas, VI, 2016, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: Unioeste, 2014. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/eventos/enalic/anais/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FORPIBID. Em defesa da continuidade do Pibid e do Pibid Diversidade. Informe 01, 2016. Disponível em: <www.unesp.br/Home/prograd/pibid/informe-01-2016.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*. v. 6, 2005, p. 15-29.

GADOTTI, M. Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. Texto de apoio para a CONAE 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.

GATTI, Bernadete A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Pesquisa, Educação e Pós-modernidade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. 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.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. Entrevista V [31/05/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 1 arquivos .mp3 (43:50 min.).

HADDAD, Fernando. Entrevista VI [25/09/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. São Paulo, 2017. 1 arquivos .mp3 (31:36 min.).

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOLANDA, A. F. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, Portugal, 24(3), p. 363-372. jul. 2006.

HONORIO, A. M. V. **O Pibid e a iniciação docente em cursos de pedagogia: ações desenvolvidas e a relação universidade-escola**. 2014. 241 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2014.

JAHN, A. B. **O Pibid e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada**. 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JANNUZZI, P. **Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016.

KELLE, U. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. **A ação pública abordada pelos seus instrumentos**. Revista Pós Ciência e Sociologia v.9, n.18, jul/dez. 2012.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

LISBOA, O de M. A crítica de Karl Polanyi à utopia do mercado. **Socius**, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2055/1/wp002.pdf>>.

MASSON, G. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

ANDRÉ, M. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. Anais. **38ª Reunião da Anped**. São Luis, MA: 2017.

MEDEIROS, M. Piketty e nós. **Revista Piauí**, Rio de Janeiro, p. 1-5, 8 maio 2014.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Entrevista II [12/05/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 1 arquivo .mp3 (70:21 min.).

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>.

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

PAES DE SOUSA, R. Prefácio. In: JANNUZZI, P. **Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016.

PAULA, L. F.; PIRES, M. Crise e perspectivas para a economia brasileira. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 3189, p. 125-144, 2017.

PENTEADO, A. de L. **A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social:** possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). 2015. 175 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

PIKETTY, T. **Capital in the twenty-first century.** Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2014.

POLANYI, K. A nossa obsoleta mentalidade mercantil. **RTHI-Revista Trimestral de Histórias e Ideias.** v. 1. Edições Afrontamento. Porto, 1978. Disponível em: <http://www.adelinotorres.com/economia/Karl%20Polanyi_A%20nossa%20obsoleta%20mentalidade%20mercantil.pdf>.

RODRIGUES, A. M. A utopia da sociedade sustentável. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, ano 1, n. 2, 1998.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Portugal, v. 12, n. 13, jan./dez, p.105-126, 2005.

ROSSI, P. Prefácio. In: CHEN, H. T. **Theory-driven evaluations.** Newbury Park: Sage, 1990.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Coleções Idéias Sustentáveis. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SANTOS, B de o. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SARAIVA, E; Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, E; FERRAREZI, E. (Org). **Políticas públicas.** Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SAVIANI, D. Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SCARDUA, F. P. **Governabilidade e descentralização da gestão ambiental no Brasil.** Tese (Doutorado em Gestão e Política Ambiental) - Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2003.

SECCHI, LEONARDO. **Políticas Públicas**: conceitos, esquema de análise e casos práticos. São Paulo, Cengage Learning, 2014.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
SESU. **Relatório de Gestão 2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20521-sesu-relatorio-gestao-2007-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 dez. 2017.

SILVEIRA, Hélder E. Entrevista IV [17/06/2017]. Entrevistador: Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 1 arquivo .mp3 (101:28 min.).

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78–99, 2013.

SORRENTINO, M. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TARDIF, M. et al. **Formação de professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: Rés-Editora, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

WALLERSTEIN, I. **O fim do mundo como o concebemos**: ciência social para o século XXI. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

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.

ANEXOS