



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10639 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional

AVALIAÇÃO DO PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ: CAMINHOS DE PESQUISA

Ruhama Ariella Sabião Batista - UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa - Campus Uvarana

Mary Ângela Teixeira Brandalise - UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa - Campus Uvarana

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

AVALIAÇÃO DO PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ: CAMINHOS DE PESQUISA

A avaliação pode ser compreendida a partir de múltiplas áreas, como no campo econômico, da saúde, e, sobretudo, no educacional, no qual a avaliação de políticas e programas educacionais está inserida. Corroborar-se com a concepção de Alípio Casali (2007) de que “avaliar”, em uma perspectiva geral, é “[...] saber situar, cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeito(s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais” (CASALI, 2007, p. 10). Nessa concepção, avaliar envolve a determinação do valor de algo relacionado à vida dos sujeitos, dotados de valores que devem ser considerados na avaliação.

Nessa esteira, a avaliação educacional é um campo de estudo no qual se insere um leque amplo de objetos ou domínios. Como um campo de estudos consolidado, há uma amplitude de domínios possíveis e aspectos teóricos, filosóficos, epistemológicos e metodológicos a serem definidos ao realizar uma pesquisa. Dentre esses domínios situa-se a “avaliação de políticas e programas”, em que se entende como imprescindível atribuir rigor, utilidade, significado e relevância social à avaliação, por meio de uma série de princípios adotados ao realizar a avaliação de um programa (FERNANDES, 2010).

Dentre os principais programas educacionais iniciados no Brasil a partir do século XXI, encontra-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi criado em 2007, pelo governo federal e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com vistas à valorização e desenvolvimento da formação inicial de

professores a nível federal, nas universidades públicas. Desde o seu início, passou por reformulações e mudanças, incluindo quais instituições/cursos poderiam adentrar no Programa, os itens e valores financiáveis, a duração da bolsa etc.

Este texto origina-se de uma pesquisa de doutoramento em Educação, e nele são abordados alguns caminhos de construção da pesquisa, com ênfase ao referencial teórico e na apresentação do PIBID de História como um objeto de estudo.

Ao considerar que o PIBID alcançou todos os estados brasileiros, com realidades distintas, e ganhou reconfigurações de acordo com o contexto em que foi inserido, esta pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação do PIBID de História nas universidades paranaenses, do período de 2011 a 2020 (o ano de início é referente ao começo do primeiro subprojeto no Paraná e o término referente ao ano anterior da coleta dos dados), a partir da perspectiva dos coordenadores de área, agentes do Programa. Para isso, foi realizado um questionário online via *Google Forms* para os coordenadores de área, com devolutiva de 58% deles (29 de 50 enviados), em que houve a representação de, ao menos, um coordenador de cada subprojeto.

Como objeto de estudo, o PIBID de História perpassa por diversas áreas, o que suscita diferentes discussões possíveis de serem realizadas, nos campos da avaliação, das políticas e programas, da formação de professores e do Ensino de História. Contudo, sabe-se que em uma pesquisa é preciso fazer escolhas, não somente relacionadas ao recorte temporal/espacial, mas, sobretudo sobre qual será o olhar do pesquisador para o objeto. Nesse sentido, destaca-se que a pesquisa se encontra no âmbito da avaliação de políticas e programas educacionais, priorizando os referenciais teórico-epistemológicos desse campo de pesquisa.

A escolha desse objeto de investigação considerou: a) os caminhos percorridos pela autora previamente à proposição desta pesquisa para a realização do doutoramento em Educação; b) a necessidade de compreender quais foram as reconfigurações do Programa no período de 2011 a 2020; c) a relevância de compreender o desenvolvimento e possíveis efeitos do Programa, na área de História, a partir da avaliação dos coordenadores dos subprojetos implantados nas universidades do Paraná.

Nesse sentido, adotou-se nesta pesquisa o pluralismo epistemológico, que entende o objeto de estudo não como algo relativo e compreensível por meio de diferentes teorizações, ao contrário, compreende que as análises das políticas educacionais têm ganhado diferentes contornos com autores de diversas áreas e perspectivas teóricas, principalmente quando se trata das políticas na América Latina, e, no caso desta pesquisa, especificamente no Brasil (TELLO; MAINARDES, 2015; TELLO, 2015).

Dado o exposto, entende-se necessário articular os conceitos base dos pressupostos teóricos em busca de respostas acerca do objeto de estudo, em consonância com a perspectiva do pluralismo, que envolve “[...] a escolha consciente e reflexiva de ideias de diferentes autores, teorias ou perspectivas epistemológicas, bem como a apresentação das reflexões e

justificativas sobre o referencial construído” (MAINARDES, 2018, p. 15). Para tanto, serão abordadas as contribuições dos conceitos de Estado, campo e *habitus* de Bourdieu (1983; 2014) e os conceitos de avaliação de políticas e programas educacionais, de Afonso (2009) e Fernandes (2010; 2018), dentre outros para a avaliação do PIBID de História no Paraná.

Em um esforço de superação de uma visão dualista de concepções sobre as ações dos agentes, Bourdieu elaborou o conceito de *habitus*, entendido como uma mediação entre as concepções fenomenológicas ou objetivistas (BOURDIEU, 1983). O *habitus* pode ser utilizado para pensar a atuação dos coordenadores dos subprojetos em relação ao PIBID. Ainda que houvesse uma estrutura pré-determinada para o Programa em âmbito nacional, por meio dos editais, o *habitus*, como o “conjunto estável de disposições estruturadas” (BOURDIEU, 1983, p. 61) estruturaram as práticas e as representações das práticas dos coordenadores.

A definição do PIBID ocorreu não somente pelos agentes que dele participaram, mas também pelas diversas estruturas governamentais e institucionais pelas quais passou até chegar ao chão da escola. De acordo com Nogueira e Nogueira, “O *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 25).

No caso do PIBID de História no Paraná, considera-se as seguintes conjunturas de ação: âmbito nacional, âmbito estadual, âmbito das macrorregiões paranaenses, funcionamento interno das IES paranaenses, funcionamento de um curso de Licenciatura em História, especificidades do curso de Licenciatura em História nessas IES, características dos professores do curso, características dos professores da área do Ensino de História, para então se chegar, de fato, aos agentes que foram coordenadores dos subprojetos do PIBID de História no Paraná. Por isso, tanto as estruturas institucionais quanto a autonomia dos agentes deve ser considerada no estudo do PIBID de História.

No que tange à formação dos coordenadores, o conceito de *habitus* auxilia a compreender que, mesmo de forma não-intencional, os coordenadores podem ter incorporado práticas advindas das instituições pelas quais passaram em seus processos formativos, dos grupos sociais em que estão inseridos, e reproduziram as propriedades desses grupos. Eles agiram de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização e formação (acadêmica e profissional). Ou seja, agiram não como agentes sem pretensões, mas como membros típicos de um grupo ou classe social e que ocupam certas posições nas estruturas sociais. Os coordenadores podem ter exercido influência na atuação dos subprojetos, por vezes, de forma não-intencional, mas pelo *habitus* interiorizado.

Outro conceito de grande valia para a tese é o conceito de “campo”, pois refere-se aos espaços e/ou posições sociais em que determinado bem é produzido, consumido e classificado. Nesses espaços, os agentes podem adotar estratégias que visam manter a estrutura e os critérios de produção vigentes que os beneficiam, ou àqueles que ainda não

estão inseridos no campo, caberiam as tentativas de contestação e subversão hierárquicas que estão presentes no campo, denominados “movimentos heréticos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 32).

Assim, como cada campo possui suas especificidades, há também leis gerais válidas a todos os campos. Por isso, Bourdieu salienta que as disputas e lutas dentro do campo acontecem independentemente do espaço social de que se está abordando (JOURDAIN; NALIN, 2017). Porém, quando se fala do espaço escolar, essas lutas se tornam ainda mais visíveis, pois são diversos *habitus* individuais que formam os agentes pertencentes ao campo escolar, bem como há diversas formas de conceber o campo acadêmico e o campo da formação de professores.

Por fim, os conceitos de políticas educacionais são diversos, bem como os próprios conceitos de “política” e “Estado” têm múltiplos significados, dependendo da concepção teórica utilizada. Como abordado, na perspectiva de Bourdieu, o Estado se evidencia por meio dos chamados “atos de Estado”, autorizados e dotados de determinada autoridade, realizados por sujeitos que detêm o poder para realizar ações em nome do Estado (BOURDIEU, 2014).

No Estado, as políticas educacionais referem-se às ações governamentais voltadas ao sistema educacional, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, envolvendo diversos desdobramentos específicos das áreas desse sistema. Essas ações são as decisões tomadas pelas instituições com o fim de solucionar determinado problema; para isso, é necessário operacionalizar políticas e programas específicos (JANUZZI, 2016). Por conseguinte, todas as políticas e programas educacionais advêm de projetos políticos de determinados governos ou grupos, o que requer cuidados ao serem avaliadas, pois, como observado, não é o Estado por si quem age, e sim os sujeitos, por meio dos “atos de Estado” (BOURDIEU, 2014, p. 44).

Na avaliação por/para uma agenda social, os avaliadores devem, a partir das análises empreendidas, retratar a complexidade do programa em questão, bem como as diferentes facetas deste para os grupos envolvidos ou interessados na política (FERNANDES, 2018). Para isso, é preciso compreender seus fundamentos, princípios, propósitos e história, em um esforço de se pensar para além da aplicação e implementação, mas observando que tanto a política quanto a avaliação são atividades afetadas por forças políticas e sociais (FERNANDES, 2018; AFONSO, 2009).

Destaca-se que a avaliação por/para uma agenda social está voltada ao atendimento de interesses públicos, pautando-se na ideia de que a política é algo para todos. Visa analisar as políticas e programas com fins de não somente julgar o mérito ou o valor, mas de contribuir para uma análise crítica e aprofundada, considerando seus efeitos/resultados e as melhorias que podem ser realizadas. Essa abordagem de avaliação compreende um conjunto de princípios, que precisam estar incorporados na análise e avaliação das políticas e programas educacionais.

A avaliação por/para uma agenda social prioriza uma avaliação baseada em valores

democráticos, que entende a política como algo público, e que por isso, deve também ser voltada a atender as demandas da população, principalmente daqueles atingidos pelas políticas ou programas em questão.

Com base no exposto e articulando aos referenciais mencionados, destaca-se a relevância de compreender o PIBID a partir de tais pressupostos, possibilitando dar voz para um dos agentes do Programa, o coordenador de área do PIBID de História, entendendo-o a partir do que Bourdieu conceitua como *habitus*. Da mesma forma, busca-se compreender as forças do campo da formação de professores de História em questão.

Os subprojetos do PIBID de História no Paraná iniciaram em 2011, quatro anos após o início do Programa em nível nacional, porém, o PIBID foi rapidamente implantado em todas as universidades públicas paranaenses que possuem o curso de História, com exceção da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), que participou somente na segunda proposta, em 2018. Cabe ressaltar que, para além das universidades públicas, conjuntamente será analisado o subprojeto de uma universidade privada, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), que dentre as demais, foi a única privada a aderir ao PIBID de História.

Os dezesseis subprojetos de História no Paraná, desenvolvidos no período de 2011 a 2020, foram de nove instituições, sendo oito públicas e uma privada. No caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR), os subprojetos encontram-se no interior do mesmo curso, entretanto, nomeiam-se História 1 e História 2, pois a proposta do subprojeto colocada a partir de 2013 difere-se da anterior, quando havia somente um subprojeto na UFPR. Outras, como a UEM, UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) e UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste), possuem dois ou mais *campi* com o curso de História, por isso propuseram diferentes subprojetos.

O mapa da Figura 1 demonstra em quais macrorregiões paranaenses os subprojetos estavam inseridos no período de 2011 a 2020:

Figura 1 – Mapa dos subprojetos do PIBID de História no Paraná (2011-2020)

PIBID'S DE HISTÓRIA



Elaborado a partir de base cartográfica do IBGE

Fonte: As autoras.

No PIBID de História no Paraná, diversos agentes implementaram e participaram do Programa, porém, nesta pesquisa, considera-se as práticas e experiências dos coordenadores dos subprojetos da área de História especificamente, entendendo-os como fundamentais na análise do programa na perspectiva de avaliação por/para uma agenda social (HOWE, 2003;

STAKE, 2003; FERNANDES, 2018). Contudo, apesar de a avaliação ser realizada por eles, a análise que será realizada visa alcançar também, os demais agentes que participaram ou foram afetados pelo Programa.

Além das diferenças regionais, os coordenadores também têm diferentes formações acadêmicas e profissionais, o que contribui para que o *habitus* de cada um esteja relacionado a essas especificidades. Dos 29 sujeitos, 18 (66%) tiveram sua formação inicial em uma IES paranaense e 10 (34%) em instituições de outros estados. Quanto ao período de formação, 22 (76%) agentes se formaram nos anos da década de 1990, justamente no período abordado nesta pesquisa em que a formação dos professores passou a ser discutida com mais afinco, e período em que foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394//96.

Conforme destacado, trata-se de uma pesquisa em andamento, por isso, os resultados são parciais. Nesse texto buscou-se destacar alguns aspectos relacionados aos caminhos de pesquisa percorridos, principalmente no que tange aos referenciais teóricos adotados e a algumas considerações sobre o PIBID de História e os coordenadores de área como objeto de estudo.

Nesse sentido, foram realizadas algumas reflexões acerca dos conceitos de Estado, campo e *habitus*, em Bourdieu, e da avaliação de políticas e programas voltada por/para uma agenda social.

Destacou-se que o Estado tem um “metacapital” acumulado, por isso, detém uma significativa parcela na definição das políticas e programas educacionais. Porém, o Estado por si não realiza as ações, são os sujeitos que o fazem a partir dos chamados “atos de Estado”, em que as pessoas, dotadas de algum poder, podem agir em nome do Estado. Sendo assim, o PIBID foi instituído por pessoas, que o pensaram e implementaram à sua maneira, assim como ocorreu quando foi interpretado pelas IES no decorrer dos subprojetos. Assim sendo, esses sujeitos, inseridos em um campo, espaço de lutas e disputas, são considerados agentes, dotados de *habitus* individuais e coletivos, que com suas particularidades interpretaram e reinterpretaram o PIBID.

A avaliação por/para uma agenda social considera que a avaliação deve ser realizada para contribuir para o desenvolvimento das políticas e programas, pois entende a política como algo público, que deve atender as demandas da população, principalmente daqueles atingidos pelas políticas ou programas em questão. Dessa forma, a avaliação por/para uma agenda social busca compreender as percepções daqueles que participaram do Programa e suas vivências.

Nesta pesquisa, os agentes são os coordenadores de área, que foram questionados sobre suas vivências e percepções no/do Programa. Inicialmente, foi realizada uma apresentação do objeto de estudo e desses coordenadores, os agentes da pesquisa. Espera-se, com as suas respostas, conseguir perceber os resultados/efeitos do PIBID de História no Paraná e de que forma esses agentes reinterpretaram o Programa e as suas reconfigurações no

período analisado

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de políticas e programas educacionais. Formação inicial de professores. PIBID de História.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In:* ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu:** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- CASALI, Alípio. Fundamentos para uma Avaliação Educativa. *In:* CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação da aprendizagem:** discussão de Caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.
- FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In:* ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (orgs.). **Olhares e interfaces:** reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 15-44.
- FERNANDES, Domingos. Contributos das perspetivas orientadas por/para uma agenda social. *In:* FERRÃO; João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (orgs.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas.** Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. pp. 49-67.
- HOWE, Kenneth. **Closing Methodological Divides:** Toward Democratic Educational Research. Boston: Kluwer, 2003.
- JANUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas sociais:** uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas: Alínea, 2016.
- JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos.** Tradução de: Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- STAKE, Robert. Responsive Evaluation. *In:* KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM, Daniel. **International Handbook of Educational Evaluation.** Boston: Kluwer, 2003, 63-68.
- TELLO, César. O campo teórico da política educacional: modelos, abordagens e objetos de estudo. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, Frederico Westphalen, v. 16, n. 26, p. 140-158, jul., 2015. Disponível em:

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1746>. Acesso em: 25 jan. 2022.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>