

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

RUHAMA ARIELLA SABIÃO BATISTA

AVALIAÇÃO DAS (RE)CONFIGURAÇÕES DO PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ
PELOS COORDENADORES DE ÁREA (2011-2020)

PONTA GROSSA
2023

RUHAMA ARIELLA SABIÃO BATISTA

AVALIAÇÃO DAS (RE)CONFIGURAÇÕES DO PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ
PELOS COORDENADORES DE ÁREA (2011-2020)

Tese apresentada para a obtenção do título de doutora em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de Pesquisa: História e Política Educacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

PONTA GROSSA
2023

B333 Batista, Ruhama Ariella Sabião
Avaliação das (re)configurações do PIBID de História no Paraná pelos coordenadores de área (2011-2020) / Ruhama Ariella Sabião Batista. Ponta Grossa, 2023.
242 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

1. Política/Programa educacional - Avaliação. 2. Agenda social - Avaliação.
3. PIBID - História. 4. Formação inicial - professores. I. Brandalise, Mary Ângela
Teixeira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

RUHAMA ARIELLA SABIÃO BATISTA

AVALIAÇÃO DAS (RE)CONFIGURAÇÕES DO PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ PELOS COORDENADORES DE ÁREA (2011-2020)

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Profª Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise – UEPG (Presidente)

Profº Dr. Névio de Campos - UEPG

Profª Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno - UENP

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges - /UFLA

Profª Dra. Marilda Pasqual Schneider - UNOESC - Suplente Externa

Profª Dra.. Maria Julieta Weber - UEPG - Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Mary Angela Teixeira Brandalise, Professor(a)**, em 31/07/2023, às 16:41, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 31/07/2023, às 20:11, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nevio de Campos, Professor(a)**, em 01/08/2023, às 08:25, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1499874** e o código CRC **C196C7AC**.

Às pibidianas e aos pibidianos que tiveram suas trajetórias atravessadas por essa política educacional. Que apesar das inúmeras fragilidades da profissão docente e da realidade educacional brasileira, saibamos identificar os problemas estruturais do nosso país, valorizar a potencialidade que temos para mudar a realidade e continuar construindo a história da Educação no Brasil com esperança em um futuro de justiça social.

AGRADECIMENTOS

O caminho que se trilha durante a realização de uma pesquisa de doutorado é repleto de curvas, adversidades, temporais, mas também das emoções sentidas a cada objetivo alcançado. A estrada também se faz da sensação de ouvir uma boa música e das risadas fáceis e longas com as boas companhias que se tem ao se realizar uma viagem tão esperada. Concordo com Guimarães Rosa quando o autor diz que “É junto dos ‘bão’ que a gente fica ‘mió’”. Esses agradecimentos são sobre toda uma trajetória acadêmica que não seria possível se não tivesse sido coletiva.

Agradeço à minha família: minha mãe, meu pai e minha irmã. Não somente por serem as pessoas mais importantes da minha vida, mas pelas raízes que me deram base em todos os passos dessa jornada. Pelo abraço caloroso e apertado da minha mãe nos dias em que eu não confiava mais em mim mesma e por todos os “eu já disse que te amo hoje?”, fosse na porta do meu quarto ou em um áudio do *whatsapp* quando estávamos distantes. Pelas mexericas que meu pai levava cortadinhas na minha mesa de estudos nos dias em que eu mal tinha tempo de me levantar para preparar algo para comer e pelos “Fica com Jesus, fia, tim amo” que sempre me tiraram um riso fácil. Pela cumplicidade e lealdade da minha irmã, esse pedacinho de mim em outro corpo, que não lava a louça do almoço ou traz um copo de água – típico da irmã mais velha –, mas que faz de tudo e mais um pouco para me ver bem e realizada. Nem uma vida toda seria suficiente para demonstrar o quanto eu amo vocês.

Agradeço a Deus, em todas as suas formas e representações na minha vida. Pela espiritualidade e fé que sempre me mantiveram forte e perseverante para confiar nos propósitos dEle e de que tudo ficaria bem. Pela calma e tranquilidade proporcionadas nos dias em que eu desacreditava de mim mesma. Por tudo aquilo que eu coloquei nas mãos dEle e que saiu completamente diferente do meu planejamento inicial. Obrigada, Paizinho, ter a sua presença na minha vida de tantas formas me preenche e me inspira a partilhar desse amor por meio das minhas ações!

Agradeço à Educação pública brasileira, pela formação profissional e humana que me foi proporcionada de forma gratuita e de qualidade ao longo da vida. Às professoras – no feminino mesmo – que me inspiraram, na Escola Estadual Santa Terezinha e no Colégio Estadual Rio Branco. Às professoras e aos professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que fizeram esta instituição ficar

marcada para sempre como a minha “casa”. E a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pelo profissionalismo, dedicação e amor em desenvolver os estudantes e a Educação.

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise, por ter me escolhido e topado o desafio de desenvolver esta historiadora de formação no âmbito das pesquisas em Educação. Professora, te admiro não somente pelo teu profissionalismo, mas pelo teu amor e dedicação ao nosso grupo de pesquisa, à Educação e à mim. Obrigada por me orientar, em todos os significados desse verbo, por ter acreditado na minha pesquisa, nas minhas ideias e ter se engajado em tudo o que nos propusemos a fazer. Essa tese é nossa. Sou grata pela referência de profissional que foi colocada no meu caminho. Você será para sempre a minha “mãe acadêmica”!

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof. Dra. Simone Cartaxo, Prof. Dr. Névio de Campos, Prof. Dr. Regilson Maciel Borges e Prof. Dr. Jean Carlos Moreno, por terem lido a nossa tese e contribuído para o desenvolvimento desta pesquisa. As contribuições de vocês foram fundamentais para o amadurecimento teórico e direcionamentos da pesquisa.

Dentre os membros da banca, agradeço em especial ao Prof. Dr. Jean Carlos Moreno, que foi meu coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), orientador na iniciação científica, banca examinadora da dissertação de mestrado e, agora, da tese de doutorado. Obrigada por ter me ensinado as bases para ser uma professora-pesquisadora que se importa com as pessoas, mas acima de tudo, por sempre acreditar e confiar em mim mais do que eu mesma. Você é referência, professor!

Agradeço à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa a nível nacional e pela oportunidade de ter participado do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Agradeço ao Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) e ao Prof. Dr. Domingos Manuel Barros Fernandes, por terem me recebido em Lisboa e proporcionado uma das experiências acadêmicas mais incríveis que vivenciei. Estar em Portugal fez com que eu me reconhecesse ainda mais como uma pesquisadora mulher latino-americana, brasileira, paranaense e platinense, que busca cotidianamente com que

essas identidades sejam exploradas e disseminadas por meio das minhas pesquisas e aulas.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA), por todas as reflexões e diálogos que me formaram enquanto pesquisadora durante o Doutorado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na pessoa da coordenadora Profa. Dra. Simone Cartaxo e do vice-coordenador Prof. Dr. Névio de Campos, que nunca mediram esforços para facilitar os processos e tornar a experiência do Doutorado ainda mais significativa.

Agradeço às professoras Elismara Zaias Kailer e Geane Kantovitz, por terem me oportunizado acompanhar suas aulas durante a realização do Estágio de Docência do Doutorado. Aprendi e continuo aprendendo muito com vocês.

Agradeço à Igreja Metodista, instituição na qual expresso a minha religiosidade desde que me conheço por gente. Na igreja, eu criei laços que me acompanham por onde vou, inclusive em Ponta Grossa. Obrigada à Renilda e ao Pr. Edinei, por terem me dado suporte durante o período que residi na cidade e mesmo depois, quando precisei finalizar as atividades do doutorado. Na igreja, aprendi a ser protagonista da minha própria história, a topar qualquer desafio proposto pela vida, a ser grata e disposta a aprender em todo o tempo, mas, principalmente, a buscar a justiça social em tudo o que eu fizer.

Agradeço aos meus amigos-irmãos. Não consigo mensurar o valor de ter criado laços tão profundos e fortes ao longo da minha trajetória pessoal. Obrigada por terem sido meus ombros para chorar nos momentos em que me vi sem saída e por se alegrarem comigo em cada conquista que atravessou o meu caminho. Como diria Emicida: “Tudo tudo tudo o que nois tem é nois”. Meu coração se enche de alegria quando me lembro que vocês são os amores da minha vida!

Agradeço aos meus alunos. Quando soube que havia ingressado no doutorado, eles escreveram muitas mensagens de parabéns no quadro da escola para me esperarem entrar na sala de aula. Naquele momento, me lembrei de que os esforços e os estudos são para que eles e os futuros alunos para os quais eu lecionar, tenham a oportunidade de continuarem cruzando com professores qualificados e inspiradores. Obrigada por serem o motivo pelo qual eu sempre busco ser uma professora melhor!

Agradeço a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para que esta pesquisa acontecesse: aos coordenadores de área do PIBID de História no Paraná; aos professores que me inspiraram durante a minha trajetória; aos meus colegas de profissão, que compartilham cotidianamente os enfrentamentos e incertezas da docência; aos colegas do doutorado e da vida acadêmica que compartilham as angústias da escrita de uma tese; e àqueles que descreditaram do PIBID enquanto política de formação inicial de professores, pois a cada descrença de vocês, me fez acreditar ainda mais e aperfeiçoar esta pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a mim mesma, por ter sido forte e corajosa para enfrentar todos os desafios que apareceram durante a minha jornada acadêmica e profissional – que não foram poucos. Me perdoe por ter me cobrado tanto uma perfeição que eu descobri ao longo do caminho que não existe. Foi na minha incompletude e imperfeição que esta tese foi escrita. Ainda assim, espero que esta ex e eterna pibidiana, que nem imaginava o que estaria por vir há dez anos, quando ingressou no curso de História e no PIBID, siga a partir daqui colhendo os frutos que esta pesquisa proporcionará.

*“Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.*

*Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranqüilo
na veia de novos caminhos,
esperança”.*

(Conceição Evaristo)

RESUMO

BATISTA, Ruhama Ariella Sabião. **Avaliação das (re)configurações do PIBID de História no Paraná pelos coordenadores de área (2011-2020)**. Orientadora: Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Ponta Grossa, 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

Esta tese foi desenvolvida a partir da seguinte questão norteadora: Quais foram as (re)configurações do PIBID, durante o período de 2011 a 2020, evidenciadas na avaliação dos coordenadores de área do PIBID de História no Paraná? O objetivo geral da pesquisa foi analisar as (re)configurações do PIBID de História desenvolvido em universidades paranaenses a partir da avaliação do Programa pelos coordenadores de área, atuantes no período 2011 a 2020. O argumento desta tese é comprovar, a partir das fontes e da produção dos dados, que, como política não institucionalizada, o PIBID possibilitou aos coordenadores interpretarem o Programa a partir do *habitus* individual e coletivo dos agentes, que mesmo a partir de diferentes formações e concepções, tiveram em comum os embates e desafios vivenciados no campo da formação de professores de História e as especificidades das políticas de Educação no contexto brasileiro. A teoria da avaliação de políticas e programas orientada por/para uma agenda social, conceitos da teoria *bourdieusiana* e das perspectivas decoloniais fundamentaram esta pesquisa, de abordagem qualitativa, cujo campo empírico foi constituído por dezesseis subprojetos do PIBID de História, implantados nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná. Os participantes foram os coordenadores dos subprojetos selecionados por meio de uma amostragem intencional. Os procedimentos utilizados para a produção dos dados foram a análise documental e questionários online. A metodologia da Análise Textual Discursiva – ATD foi utilizada no tratamento, organização e análise dos dados oriundos das respostas aos questionários, por meio da qual emergiram as dimensões avaliadas referentes ao PIBID de História: coordenação; elaboração do subprojeto; implantação e implementação nas IES e nas escolas; resultados e efeitos do Programa; (re)configurações e autoavaliação dos coordenadores sobre a atuação no subprojeto. Dentre os principais resultados da tese, destaca-se: as (re)configurações identificadas foram advindas, principalmente, em decorrência das mudanças das políticas de governo, pois o Programa não foi institucionalizado como uma política de Estado; a formação de uma parcela significativa de coordenadores não estava associada diretamente ao Ensino de História/Formação de Professores, por isso, gerou dificuldades na elaboração dos subprojetos; foram apresentados entraves e potencialidades na relação universidade-escola e na estrutura curricular da disciplina de História vigente nas escolas; o Programa evidenciou os desafios e embates dos agentes no campo da formação de professores de História e a carência de avaliações do PIBID que considerassem as especificidades dos contextos de atuação dos subprojetos enquanto um Programa que integra uma política nacional de formação inicial de professores. Por fim, considera-se que a avaliação orientada por/para uma agenda social do PIBID de História no Paraná colocou em relevo a realidade das políticas educacionais no Brasil, que buscam por meio dos subsídios lidar com outros problemas advindos do contexto de um país que sofre as marcas da colonialidade.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas e Programas Educacionais. Avaliação por/para uma agenda social. PIBID de História. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

BATISTA, Ruhama Ariella Sabião. **Evaluation of the (re)configurations of the PIBID History in Paraná by the area coordinators (2011-2020)**. Advisor: Prof. Dr. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Ponta Grossa, 2023. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

This thesis was developed from the following guiding question: What were the (re)configurations of PIBID during 2011 to 2020 evidenced in the evaluation of the area coordinators of History PIBID in Paraná? The general objective of the research was to analyze the (re)configurations of the History PIBID developed in Paraná universities from the evaluation of the Program by the area coordinators active between 2011 to 2020. The argument of this thesis is to demonstrate from the sources and data production as a non-institutionalized policy PIBID enabled coordinators to interpret the Program from the individual and collective habitus of the agents who even from different backgrounds and conceptions, had in common the clashes and challenges experienced in the field of History teacher education and the specificities of Education policies in the Brazilian context. The theory of policy and program evaluation oriented by/for a social agenda, concepts of Bourdieusian theory and decolonial perspectives underpinned this qualitative research whose empirical field consisted of sixteen History PIBID subprojects implemented in Higher Education Institutions (HEI) in Paraná. The participants were the coordinators of the subprojects selected through an intentional sampling. The procedures used to produce the data were document analysis and online questionnaires. The methodology of Discursive Textual Analysis was used in the treatment, organization and analysis of the data from the answers to the questionnaires, through which the evaluated dimensions related to the PIBID of History emerged: coordination; elaboration of the subproject; implantation and implementation in HEI and schools; results and effects of the Program; (re)configurations and self-assessment of the coordinators about the performance in the subproject. Among the main results of the thesis, we highlight: the (re)configurations identified were mainly due to changes in government policies as a Program was not institutionalized as a State policy; the training of a significant portion of coordinators was not directly associated with History Teaching/Teacher Training, therefore, it generated difficulties in the elaboration of the subprojects; obstacles and potentialities were presented in the university-school relationship and in the curricular structure of the History discipline in force in schools; the Program highlighted the challenges and clashes of agents in the field of History teacher training and the lack of PIBID evaluations that considered the specificities of the contexts of subprojects' performance as a Program that integrates a national policy of initial teacher training. Finally, it is considered that the evaluation guided by/for a social agenda of the History PIBID in Paraná highlighted the reality of educational policies in Brazil, which seek through subsidies to deal with other problems arising from the context of a country that suffers the marks of coloniality.

Keywords: Evaluation of Educational Policies and Programs. Evaluation by/for a social agenda. PIBID of History. Initial teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fundamentação teórico-metodológica do PIBID.....	71
Figura 2 - Nuvem de palavras do <i>corpus</i> textual analisado.....	87
Figura 3 - Árvore máxima de similitude do <i>corpus</i> textual analisado.....	88
Figura 4 - Mapa dos subprojetos do PIBID de História no Paraná (2011-2020)	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Normativas basilares do PIBID (1996-2020)	61
Quadro 2 - Principais editais do PIBID (2007-2020).....	70
Quadro 3 - Instituições paranaenses participantes do PIBID de História (2011-2020).....	123
Quadro 4 - Quadro-síntese da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa	129
Quadro 5 - Descrição das categorias	138
Quadro 6 - Estrutura de Categorias, Subcategorias e Unidades de análise	138
Quadro 7 - Autores e termos mencionados pelos agentes como referenciais teóricos dos subprojetos de História do PIBID no Paraná (2011-2020).....	148
Quadro 8 - CCUA3 - Ações realizadas nos subprojetos declaradas pelos agentes da pesquisa	156

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRALE	Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos
ABREM	Associação Brasileira de Estudos Medievais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de Professores de História
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JCSEE	<i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OSPB	Organização Social Política do Brasil
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Prática de Ensino como Componente Curricular

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProUni	Programa Universidade para todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCE	Unidades de Contexto Elementares
UCI	Unidades de Contexto Iniciais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

PARA INICIAR A CONVERSA	17
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS ..	28
1.1 AVALIAÇÃO, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	28
1.2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E DECOLONIALIDADE	35
1.2.1 Modernidade, Colonialidade e as perspectivas decoloniais	38
1.3 AVALIAÇÕES ORIENTADAS POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL	46
1.3.1 Avaliação do PIBID orientada por/para uma agenda social à luz das perspectivas decoloniais	53
CAPÍTULO 2 - O PIBID NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	59
2.1 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO PIBID	59
2.1.1 A formação de professores no PIBID: objetivos e fundamentação	65
2.1.2 Estudos avaliativos sobre o PIBID	76
2.2 CENÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PIBID	79
CAPÍTULO 3 - O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO PARANÁ	93
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, NORMATIVOS E CURRICULARES NO CONTEXTO BRASILEIRO E PARANAENSE	93
3.1.1 Contexto histórico e marcos normativos	94
3.1.2 Os cursos universitários e a ampliação dos debates	97
3.2 OS DESAFIOS E OS EMBATES DO CAMPO NO SÉCULO XXI	104
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DA PESQUISA	121
4.1 NATUREZA DA PESQUISA	121
4.2 O CAMPO EMPÍRICO, OS AGENTES DA PESQUISA E A COLETA DOS DADOS	122
4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	133

4.4	A ANÁLISE TEXTUAL-DISCURSIVA.....	136
-----	-----------------------------------	-----

CAPÍTULO 5 - AVALIAÇÃO DO PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ PELOS

	COORDENADORES DE ÁREA.....	141
5.1	CATEGORIA A - (CA): COORDENAÇÃO DO PIBID/HISTÓRIA	141
5.2	CATEGORIA B - (CB): ELABORAÇÃO DOS SUBPROJETOS PIBID/HISTÓRIA.....	145
5.3	CATEGORIA C - (CC): IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS SUBPROJETOS PIBID/HISTÓRIA.....	150
5.4	CATEGORIA D - (CD): RESULTADOS E EFEITOS DO PIBID/HISTÓRIA....	159
5.4.1	CDSUB1 - Na formação inicial do licenciando pibidiano	159
5.4.2	CDSUB2 - No curso de Licenciatura em História	162
5.4.3	CDSUB3 - Nas escolas participantes	167
5.4.4	CDSUB4 - No desenvolvimento e socialização de pesquisas relacionadas ao PIBID	171
5.5	CATEGORIA E - (CE): (RE)CONFIGURAÇÕES DO PIBID/HISTÓRIA	174
5.6	CATEGORIA F - (CF): AUTOAVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS AGENTES NO PIBID/HISTÓRIA.....	182
5.7	“UMA TEMPESTADE DE LUZ”: O PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ EM PERSPECTIVA	185
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS.....	203
	APÊNDICES	222

PARA INICIAR A CONVERSA

Para introduzir os aspectos teórico-metodológicos e da construção desta tese, antes peço licença para escrever em primeira pessoa, com fins de elucidar os caminhos que direcionaram esta pesquisa.

Desde a infância, assim como outras crianças, eu brincava de ser professora. Inicialmente, lecionava para as minhas bonecas, depois para os meus primos e amigos. Fui alfabetizada ainda na pré-escola e sempre amei os holofotes de ser a oradora, a representante de turma. Mas tudo isso tinha um motivo: eu amava a escola e a Educação. Contudo, ainda não sabia tudo o que ela significaria para mim no decorrer da vida.

Ao longo da minha jornada escolar, imaginei que me identificaria com diversas áreas e profissões, somente porque gostava ou achava que aquela profissão se resumia a uma característica, por exemplo: quis ser professora de Português – adorava corrigir os outros –, depois professora de Educação Física – visto que eu praticava futsal, vôlei, natação, era muito ativa. Mas então chegou o Ensino Médio e comecei a perceber que seria muito mais complexo do que eu pensava, não era somente questão de afinidade ou gostar de algo. Nesse período, os gostos começaram a mudar, a atenção para a realidade objetiva da vida profissional batia à porta e era o momento de escolher o que fazer para a vida toda, ou pelo menos é o que nos fazem acreditar que temos que escolher quando temos 17 anos.

Durante todo o Ensino Médio eu quis cursar Psicologia, porque gostava muito de compreender como as pessoas pensavam e gostaria de ajudá-las a se entenderem melhor. Todos os testes vocacionais que eu fazia me direcionavam para este curso. Até então, tinha certeza de que era o ideal para mim. Entretanto, na segunda metade do terceiro ano, eu me perguntei “Será que é isso mesmo o que eu quero para a vida toda”? E pela primeira vez, em muitos anos, eu já não sabia mais o que fazer.

No segundo ano do Ensino Médio, eu escrevi uma lista com 100 fatos sobre mim, em que o 26º dizia “Amo História e Geografia, mas não faria faculdade disso porque não dá futuro”. Posteriormente, em 2012, em um dia comum do terceiro ano, duas estudantes – que eu pensava ser estagiárias – chegaram à minha sala de aula e começaram a falar de um tema que a professora já estava tratando, “Totalitarismos”. Para isso, utilizaram um curta-metragem do Pato Donald, produzido nos Estados Unidos, em 1942, chamado “*Der Fuehrer's Face*”, em que ele trabalhava

exaustivamente em uma fábrica enquanto saudava o ditador nazista, claramente um aviso aos estadunidenses de como seria terrível a vida deles vivendo na Alemanha nazista e como era bom ser americano – hoje eu sei que o vídeo era muito mais do que motivos para rir, tinha intencionalidades. Quando o vídeo estava sendo exibido, eu pensei: “Por que a professora não passou essas coisas para a gente antes? Essas meninas, tão novas, conseguiram prender a nossa atenção como não aconteceu no ano todo!”. Soube então que elas não eram estagiárias, eram “pibidianas”, do subprojeto de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Ao final da aula, aquele fato da minha lista, mencionado anteriormente, não parecia mais tão distante, apesar de eu nem lembrar mais que tinha escrito. Quem sabe poderia fazer do gosto pela História a minha profissão? Conversei com a professora questionando como era o curso de História, se a docência era muito difícil, perguntas naturais de quem está escolhendo o que seguir. Então, ela comentou com as pibidianas sobre as minhas questões e elas me convidaram para participar da Semana de História da UENP, que aconteceria durante uma semana em Jacarezinho, cidade vizinha de Santo Antônio da Platina, onde eu resido atualmente. Participei todos os dias e fiquei encantada com a faculdade, com as pessoas, a vida acadêmica, mas ainda não sabia as infinitas histórias que viveria a partir dali.

Em 2013, ingressei na graduação em História e, ao final do ano, dentre 12 pibidianos participantes do subprojeto, fui a única estudante do primeiro ano do curso a ser convocada, iniciando, naquele momento, a minha própria trajetória no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No primeiro dia de aula, em uma escola desconhecida, eu não sabia muito bem o que fazer, era a primeira vez que eu entrava em uma escola sem ser estudante, por isso, assumir a postura de professora não foi algo tão simples, era necessário pensar por outro ângulo. O professor que coordenava o meu grupo na época nos questionou algo aparentemente muito simples: “Por que ensinar História?”, mas eu não sabia responder ainda. Tudo o que eu havia aprendido de história no primeiro ano do curso era em relação à historiografia e a desconstrução de mitos, como o de que o Brasil havia sido descoberto pelos portugueses. Entretanto, meu grupo era formado por dois colegas do segundo ano e um do quarto, que me auxiliaram a entender melhor a pergunta e a me desenvolver como professora.

Em 2014 e 2015 continuei as ações do subprojeto, mas na minha escola de formação básica, cruzando com os meus ex-professores e tendo uma delas como

supervisora. Seria impossível relatar todas as ações realizadas, mas, sem dúvidas, elas me ensinaram a: pensar como professora, a estudar e pesquisar ao planejar uma aula, a refletir os meus objetivos ao abordar determinado conteúdo, bem como se realmente faria sentido para os estudantes, e, principalmente, a trabalhar em conjunto, tarefa que não era muito fácil para mim.

Com a experiência no PIBID, eu tive uma certeza: queria ser professora da Educação Básica. Mas eu ouvia muito dos meus professores da graduação que eu tinha que fazer Mestrado, Doutorado e pensava: “Mas eu não quero isso tudo, somente me formar e dar aula na escola está ótimo”. Eu ainda não fazia ideia do que era ser uma professora-pesquisadora. Mas, ao final de 2015, o mesmo professor que coordenou o primeiro grupo do PIBID que eu havia participado, me convidou a pensar sobre o PIBID como objeto de estudo, visto que eu queria adentrar na iniciação científica, mas não fazia ideia do que pesquisar. Então, juntos, definimos que pesquisaríamos sobre o PIBID de História no Norte do Paraná.

A primeira pesquisa realizada sobre o Programa¹, ainda no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), foi “As ações e concepções dos PIBID de História no Norte do Paraná”, em que analisamos as ações dos subprojetos de História no Norte do Paraná: o PIBID de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da UENP, de 2011 a 2013. Como resultado, percebemos que, mesmo em uma macrorregião paranaense, houve diferentes entendimentos do PIBID, resultando em ações e significações diversas em cada contexto institucional, a partir de cada realidade local.

Evidentemente, os resultados de uma pesquisa trazem novos questionamentos, por isso, naquele momento eu entendi que ser professora poderia ir muito além da sala de aula. Ao final de 2016, quando concluí a graduação, me deparei com aquela carta que havia escrito no meu segundo ano do Ensino Médio dizendo que amava História e Geografia, mas que não faria faculdade “disso”, porque não dava futuro. Pois bem, fui muito bem-vinda ao futuro a partir de então.

Ainda na graduação, decidi ingressar no Mestrado em História, no qual ingressei, de fato, em 2017, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Neste momento, a pesquisa partiu para um recorte mais abrangente, incluindo os subprojetos do PIBID de História em todo o Estado do Paraná, de forma a analisar,

¹ Programa – neste texto a palavra Programa refere-se ao PIBID quando iniciada com letra maiúscula.

principalmente, as concepções de formação de professores de História presentes nas ações dos subprojetos, de 2011 a 2017. Nesta pesquisa, percebemos que, mesmo dentro de uma mesma área – História – houve divergências: no entendimento do PIBID; no formato das ações realizadas; e nas concepções de Ensino de História que foram evidenciadas nessas ações. Além disso, notamos o relevante papel que os coordenadores de área tiveram na implementação do PIBID, partindo deles – na maioria das vezes – o que seria trabalhado pelos bolsistas. Desses caminhos, formamos parte da problemática, hipótese, argumento e objetivos da presente tese, que serão tratados posteriormente.

Ao considerar os aspectos dessa trajetória acadêmica, destaco também que a tese se desenvolveu durante os quatro anos do doutorado, a partir de novos estudos e aprofundamentos oriundos do próprio objeto de estudo. Como historiadora inserida nos debates de avaliação educacional, principalmente de políticas e programas, não havia como negar tudo o que tem sido produzido atualmente e os desafios no âmbito da formação de professores de História. Por isso, durante a oportunidade de realização de doutorado sanduíche no exterior, aprofundamos os nossos estudos em relação às perspectivas decoloniais para a avaliação de políticas e programas educacionais, que apesar de caminhar lentamente, mostra-se como uma potencialidade no campo da avaliação.

No contato com o outro, nós compreendemos muito mais a nossa própria identidade, e é isso o que acontece quando se está em outro continente. Estar em Portugal significou conviver com as marcas da colonialidade e do comércio transatlântico cotidianamente, principalmente pela forte presença de imigrantes lusófonos, como os brasileiros, angolanos, moçambicanos, cabo-verdianos, entre tantos outros que vivem no país. Com isso, pude conviver com as marcas da colonialidade de quem vive, por diferentes motivos, fora do seu continente de origem: o modo como brasileiros e africanos são vistos e tratados, os locais de trabalho em que estão inseridos, mas também a grande influência na música, nos ritmos, nas cores, nos modos de ser e fazer e a vida transcultural que essas relações possibilitaram.

Ao me deparar com a realidade político-econômica de Portugal e com os desafios relacionados à avaliação de políticas e programas, questioneei se uma avaliação orientada por/para uma agenda social tem o mesmo sentido no continente europeu e no continente americano, especialmente na América Latina. Os referenciais

e dados desta tese nos auxiliarão a discutir esta questão, mas, previamente destacamos: o Brasil é consequência da colonização, da exploração da matéria-prima, da escravização de povos indígenas e de africanos - heterogêneos em suas origens e costumes - mas, sobretudo, dos abusos de poder sobre raça, classe e gênero. As marcas da colonização permanecem atualmente nos índices de violência contra as mulheres, pessoas negras, LGBTQI+, povos indígenas, e todos aqueles que foram oprimidos ao longo da nossa breve história.

Desse modo, ao analisar as políticas educacionais no Brasil, penso que não existem valores universais de justiça social, mas sim valores de um país que sofreu e ainda sofre as violências da colonialidade. Esta experiência nos direcionou a refletir e desenvolver os pressupostos de avaliação de políticas orientadas por/para uma agenda social com as contribuições das perspectivas decoloniais, em um esforço de busca por uma avaliação contextualizada e vinculada às características próprias das políticas no Brasil, não de modo a medir com uma régua avaliativa epistêmica eurocêntrica, mas de articular o PIBID à realidade brasileira, de modo a contribuir para o desenvolvimento do Programa e das políticas de formação inicial de forma mais efetiva.

Por fim, explicito essa trajetória, pois como será destacado nesta tese, os avaliadores são formados a partir de suas vivências, relações e trajetórias. Não há neutralidade nesse sentido. Contudo, ao longo da vida acadêmica, meu olhar como pesquisadora foi saltando da experiência particular para a avaliação do todo, ainda que não seja possível me desvincular totalmente da minha origem e história. O que será abordado nesta tese não parte somente da minha experiência como estudante da Educação Básica alcançada pelo PIBID, de pibidiana ou de pesquisadora de iniciação científica, mas do meu olhar enquanto pesquisadora de avaliação de políticas e programas educacionais.

INTRODUÇÃO

A avaliação do PIBID de História desenvolvido em universidades paranaenses constitui o objeto de estudo desta tese.

A escolha desse objeto de investigação considerou: a) os caminhos percorridos pela pesquisadora previamente à proposição desta pesquisa para a realização do doutoramento em Educação; b) os resultados da revisão sistemática de literatura e as lacunas encontradas; c) a relevância de interpretar o desenvolvimento e possíveis efeitos do Programa, na formação de professores de História, a partir da avaliação dos coordenadores dos subprojetos implantados nas universidades do Paraná, no período de 2011 a 2020, considerando o protagonismo deles na implementação do Programa.

O primeiro edital do PIBID foi lançado em 12 de dezembro de 2007, por Fernando Haddad, ministro da Educação à época do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Foi proposto a partir de uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2007b). Os principais objetivos do Programa eram/são fomentar a iniciação à docência de estudantes das licenciaturas, contribuir para a valorização da profissão docente e oportunizar a articulação entre escola-universidade.

Constatou-se no mapeamento de produções acadêmicas sobre o PIBID de História no Paraná, o qual será aprofundado no texto da tese, que os principais temas analisados foram: I) PIBID: contribuições para a formação de professores de História; II) PIBID: enquanto política de formação de professores; III) PIBID: apropriação de temáticas e metodologias do Ensino de História; IV) PIBID: análise de subprojetos de História. A revisão sistemática de literatura direcionou às seguintes lacunas: a escassez de avaliações do PIBID considerando as fases anteriores à implementação dos subprojetos e enfatizando na figura dos agentes, protagonistas no desenvolvimento dos subprojetos; a necessidade de discussões relacionadas à formação do professor de História evidenciadas no PIBID frente aos desafios para o ensino de História no século XXI.

Entende-se que a avaliação do PIBID de História como uma política educacional de formação inicial de professores no Brasil demanda analisar um contexto mais amplo e sócio-histórico que gerou essa política.

Assim, também, há implicações em avaliar um Programa que não se caracterizou como uma política de Estado, normatizada como lei, pois o PIBID não foi obrigatório para todas as universidades e não atingiu uma parcela significativa das escolas públicas brasileiras. Tendo isso em vista, os editais e demais documentos do Programa não apresentaram uma fundamentação teórica base ou procedimentos a serem realizados, deixando que as universidades, em seus projetos e subprojetos, os definissem.

Além de política de formação inicial de professores, o PIBID também se configura como um objeto de estudos e pesquisas visto que, desde a sua criação, foi alvo de propostas para mudanças, revisões, novos direcionamentos, assim como indutor de outras políticas e programas educacionais. Essas nuances do Programa só podem ser compreendidas ao entender o PIBID como um programa de formação inicial que produziu dados e discursos a partir da experiência da implementação dos subprojetos nas Instituições de Ensino Superior (IES) que a ele aderiram.

Considerando a autonomia dos coordenadores da área de História para a elaboração dos subprojetos no âmbito de cada curso de Licenciatura, bem como o protagonismo nas decisões no momento de implantação e implementação, as reflexões sobre o Programa originaram os seguintes questionamentos: Como os coordenadores de área recontextualizaram o PIBID, para a proposição dos subprojetos de História nas IES em que atuam? Quais (re)configurações² foram percebidas desde o primeiro edital do PIBID até 2020?

Em decorrência dos questionamentos e pressupostos apresentados, foi delimitado o seguinte problema de pesquisa, voltado para o desenvolvimento da tese: **Quais foram as (re)configurações do PIBID, durante o período de 2011 a 2020, evidenciadas na avaliação dos coordenadores de área do PIBID de História no Paraná?**

O termo (re)configurações é utilizado porque o Programa foi alvo de algumas reformulações, que culminaram no Edital nº 7/2018, em que o PIBID passou a ser destinado somente aos primeiro e segundo anos dos cursos de licenciaturas, para que

² O termo (re)configurações refere-se tanto às configurações do Programa quanto às reconfigurações pelas quais passou durante o período delimitado no recorte temporal da pesquisa.

o terceiro e quarto anos pudessem integrar o Programa Residência Pedagógica, criado pelo governo Michel Temer, ao final de 2017, e implementado a partir do segundo semestre de 2018. Tendo em vista essa reconfiguração, o PIBID passou por um processo de mudança no seu formato inicial, desse modo, o tratar do PIBID de História no Paraná, adota-se nesta tese o período de 2011 a 2018 como primeira proposta e o período de 2018 a 2020 como segunda proposta³.

O recorte temporal foi estabelecido tendo em vista o ano de início da atuação dos primeiros subprojetos do PIBID de História no Paraná, que foi em 2011, e finaliza no ano de 2020, para que os dados coletados fossem sobre as ações e experiências finalizadas no momento da coleta, não em andamento.

Na busca de responder à questão proposta foi definido como objetivo geral: Analisar as (re)configurações do PIBID de História desenvolvido em universidades paranaenses a partir da avaliação do Programa pelos coordenadores de área atuantes no período de 2011 a 2020. Com isso, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Delinear um referencial teórico sobre a avaliação de políticas educacionais orientadas por/para uma agenda social, a partir de contributos das perspectivas decoloniais e de conceitos de Bourdieu, para compreender as especificidades do PIBID de História.
- Contextualizar as políticas de formação de professores no Brasil e identificar as reconfigurações (mudanças) nos documentos oficiais do PIBID no recorte temporal estabelecido, de forma a relacionar com o cenário político brasileiro.
- Mapear as produções e percepções sobre o PIBID no cenário da produção acadêmica nacional.
- Traçar o panorama dos desafios do campo da formação de professores de História no Paraná e suas relações com a proposição do PIBID.
- Analisar os dados produzidos na avaliação dos coordenadores do PIBID de História relacionadas às (re)configurações do Programa durante o período delimitado pela pesquisa.

³ Nesta pesquisa será utilizado “primeira proposta” e “segunda proposta” como forma de delimitar os recortes da pesquisa, contudo, não foram denominadas desse modo oficialmente pelos órgãos governamentais, foi uma percepção e escolha da pesquisadora. Ademais, a primeira proposta finalizou em fevereiro de 2018 e a segunda proposta teve início em agosto de 2018, por isso, o ano se repete em ambos os períodos delimitados.

O argumento desta tese é comprovar, a partir das fontes e produção dos dados, que, como política não institucionalizada⁴, o PIBID, com suas continuidades, descontinuidades e reconfigurações, possibilitou aos coordenadores interpretar o Programa à sua maneira, a partir das suas formações acadêmicas e profissionais, experiências, vivências e concepções de Ensino de História. Essa forma de interpretar a política culminou em diferentes proposições, mas que tiveram em comum os embates e desafios vivenciados no campo da formação de professores de História e as especificidades das políticas educacionais no contexto brasileiro.

A posição que se assume nesta pesquisa em relação ao Estado, corrobora com a perspectiva de Bourdieu de que o Estado se constitui por meio dos chamados atos de Estado, aqueles autorizados e dotados de determinada autoridade, realizados por sujeitos que detêm o poder para realizar ações em nome do Estado (BOURDIEU, 2014). Nessa perspectiva, o Estado possui um meta-capital, ou seja, acumula diversos capitais que explicitam a violência simbólica por meio desses atos de Estado.

O conceito de campo é utilizado para abordar a formação de um campo de formação de professores de História a partir do PIBID de História, que tem suas fundamentações próprias, mas também divergências entre membros, a partir das diferentes vivências e posicionamentos. E o conceito de *habitus*, que, de acordo com o autor, é um “[...] conjunto estável de disposições estruturadas” (BOURDIEU, 1983a, p. 61), para analisar as práticas e as representações das práticas dos agentes da pesquisa: as formações dos coordenadores, suas percepções sobre as experiências no PIBID e de como a política se configurou na área de História no Paraná.

No que concerne aos referenciais de avaliação de políticas e programas, entende-se que avaliar demanda estabelecer vínculos entre as pretensões dos seus formuladores com as ações que realmente foram realizadas, compreendendo-a como um processo contínuo, que deve ser analisado em todas as fases da política educacional, desde a sua elaboração, execução e dos resultados/efeitos alcançados (AFONSO, 2009; FERNANDES, 2011).

⁴ Destaca-se que a tese não defende a institucionalização do PIBID, contudo, salienta esse aspecto visto que foi evidenciado nas críticas realizadas ao Programa por parte de pesquisadores da temática e por ser uma característica que delineou as nuances do Programa ao longo do desenvolvimento nos subprojetos. Portanto, não se pretende elaborar pressupostos que contribuam com a institucionalização do Programa, mas ressaltar e discutir os efeitos dessa característica a partir da avaliação dos coordenadores de área, agentes da pesquisa.

Dessa forma, a avaliação de políticas e programas, a partir de uma perspectiva crítica, não busca somente uma avaliação criteriosa de todas as fases da política, mas uma superação possível do problema ao que se pretendia mitigar a partir dos resultados obtidos, contribuindo para uma agenda social, como defendem Afonso (2009) e Fernandes (2011; 2018a). Nesta tese adota-se os referenciais de avaliação orientados por/para uma agenda social, que, em suma, preconizam a participação dos agentes no processo avaliativo, com fins de se obter resultados que possam contribuir para o desenvolvimento das políticas e programas e de seus participantes (FERNANDES, 2018a).

Ademais, a partir da crítica de Afonso (2017) a uma hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica, utiliza-se de autores relacionados às perspectivas decoloniais para discutir de que forma a colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017), corroboram nas práticas avaliativas e nos resultados dos estudos acerca das políticas educacionais.

Em termos metodológicos, esta pesquisa tem caráter qualitativo (CHIZZOTTI, 2003), tendo como campo empírico de investigação os 16 subprojetos do PIBID de História no Paraná⁵, no âmbito das IES no Estado do Paraná⁶. Dentre as IES, somente uma é privada, as demais são públicas. Os 29 participantes da pesquisa, denominados agentes⁷, foram selecionados por meio de uma amostragem intencional de um total de coordenadores dos subprojetos do PIBID da área de História no Paraná, que atuaram no Programa no período de 2011 a 2020.

Os procedimentos utilizados para a produção dos dados são a análise documental (documentos relacionados ao PIBID em âmbito nacional) e a aplicação de questionários online aos coordenadores dos subprojetos de História participantes da pesquisa.

⁵ As IES em que os subprojetos foram implantados estão descritas na seção 4.2 do quarto capítulo.

⁶ Os subprojetos foram implantados nas sete universidades estaduais do Paraná e em duas do âmbito federal. Os *campi* relacionados serão apresentados no Capítulo 4 – Metodologia da Pesquisa ao tratar do campo empírico da pesquisa.

⁷ Será utilizado o termo agente(s) para referir-se aos coordenadores dos subprojetos do PIBID de História que participam desta pesquisa, em consonância com o referencial de Bourdieu que a fundamenta. Para o autor, a adoção do termo “[...]” está relacionada ao seu esforço de construção de uma teoria da ação prática, ou seja, de um conhecimento sobre o modo como agentes concretos, inseridos em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem nas situações sociais” (NOGUEIRA, 2017, p. 26). Outros termos, como sujeitos, participantes e *stakeholders*, serão utilizados somente quando integrem as denominações utilizadas por autores referenciais da tese.

A metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2011) foi utilizada no tratamento, organização e análise dos dados coletados. Quanto aos aspectos éticos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, via Plataforma Brasil, e aprovado com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 47262121.6.0000.0105.

O texto desta tese está estruturado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo elenca os pressupostos acerca da avaliação de políticas e programas educacionais. Nesse sentido, aborda os principais conceitos e fundamentos de avaliação defendidos nesta tese, principalmente no que tange às avaliações orientadas por/para uma agenda social articuladas às perspectivas decoloniais.

O segundo capítulo apresenta o PIBID no cenário das políticas de formação de professores no Brasil, enfatizando o contexto histórico de surgimento, os objetivos explicitados nos editais e o cenário da produção acadêmica e avaliações sobre o Programa.

O terceiro capítulo constitui a discussão acerca do campo da formação de professores de História, no qual explicita-se, principalmente, os embates e desafios presentes no campo no século XXI.

O quarto capítulo elucida os procedimentos metodológicos e éticos adotados na tese, em que apresenta o campo empírico, os agentes da pesquisa e a organização dos dados produzidos nos questionários online a partir da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD).

Por último, no quinto capítulo, são analisados os dados produzidos pela tese, a partir das respostas dos agentes aos questionários realizados. Neste capítulo, as discussões realizadas previamente sobre o objeto de estudo são articuladas para a análise dos dados.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento das avaliações de políticas e programas educacionais, na formação inicial de professores de História, mas que, acima de tudo, seja validada para a utilização, aprimoramento e melhoria do PIBID para aqueles que participam atualmente e participarão nos anos vindouros.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Este capítulo tem como principal objetivo articular as discussões que têm sido empreendidas no âmbito da avaliação de políticas e programas, explicitando os referenciais teóricos adotados, quais sejam: as avaliações orientadas por/para uma agenda social, amparando-se nos conceitos sociológicos de Estado, campo, *habitus* e violência simbólica de Bourdieu e considerando os contributos das perspectivas decoloniais, que têm sido discutidas, principalmente, na América Latina.

Busca-se perceber as contribuições dessa articulação para uma análise mais contextualizada do PIBID enquanto uma política pública brasileira, não de forma a romper completamente com teorias advindas do Norte global, visto que também embasam esta tese, mas articulando-as ao contexto de um país colonizado e que resguarda particularidades em sua história, geografia, cultura, leis, discussões étnico-raciais e, conseqüentemente, na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais.

1.1 AVALIAÇÃO, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A complexidade da 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. Corrobora-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.

Ao pensar em avaliação, Michael Scriven, renomado filósofo e pesquisador da avaliação educacional, a conceitua como o “[...] processo de determinação do mérito, importância e valor das coisas, e as avaliações são os produtos deste processo” (SCRIVEN, 2018, p. 29). O conceito proposto pelo autor, independentemente da concepção teórica adotada ou do objeto que se pretende avaliar, requer sempre a determinação do mérito, relevância ou valor de algo.

Para Fernandes (2010), a avaliação configura-se como uma prática social, que pode ter como fim contribuir “[...] para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas” (FERNANDES, 2010, p. 15). Conseqüentemente, avaliar também envolve processos relacionados à vida dos sujeitos, por isso, deve ser refletida a partir de uma concepção filosófica, em que importa compreender como as pessoas pensam a avaliação, de que forma afeta suas ações no cotidiano e como os resultados podem ser avaliados e utilizados para a vida prática.

A avaliação educacional é um campo de estudo no qual se insere um leque amplo de objetos ou domínios. Dentre eles, Afonso (2014) menciona a avaliação das aprendizagens, avaliação de escolas, avaliação de currículos, avaliação de disciplinas, avaliação institucional, avaliação de sistemas educativos, avaliação docente, avaliação de projetos e avaliação de políticas, programas e projetos, no qual se insere a temática desta pesquisa. Ou seja, a avaliação educacional configura-se como um campo⁸ consolidado, em que há uma amplitude de domínios possíveis e aspectos teóricos, filosóficos, epistemológicos e metodológicos a serem definidos ao realizar uma pesquisa.

Mais do que estabelecer as concepções teóricas em torno das políticas educacionais ou da avaliação educacional, na especificidade do domínio “avaliação de políticas e programas”, entende-se como imprescindível atribuir rigor, utilidade, significado e relevância social à avaliação, por meio de uma série de princípios adotados ao realizar a avaliação de uma política, de um programa (FERNANDES, 2010).

Tendo em vista a complexidade do objeto analisado, Fernandes (2010) desenvolve a ideia de um discernimento pragmático como caminho para articular as diferentes perspectivas que envolvem a avaliação, em um “[...] processo de distinguir, de separar, diferentes abordagens avaliativas para, precisamente, as poder reagrupar e integrar e para as poder utilizar adequadamente quando a avaliação está no terreno” (FERNANDES, 2010, p. 18). Isso porque demanda olhar para as necessidades evidenciadas a partir da avaliação, e quais são os caminhos a serem traçados, de

⁸ O conceito de campo de Bourdieu se refere a espaços de posições sociais em que determinados tipos de bens são produzidos, consumidos e classificados por um grupo específico de pessoas (BOURDIEU, 1983b). Ou seja, considera-se um campo, pois tem um espaço consolidado de produção, de domínios, que se utiliza de metodologias e fundamentos próprios de análise dos objetos de estudo.

forma que garanta a utilidade e contribuição da avaliação para determinada política ou programa.

A partir desse discernimento pragmático, entende-se que as opções teóricas nos estudos de avaliação dependem muito mais dos propósitos e da potencialidade para gerar informações necessárias para o objeto avaliado do que de ideias pré-concebidas do que sejam abordagens renomadas de avaliação (FERNANDES, 2011). Ao considerar esse discernimento, entende-se “[...] a vida social como uma rede de sistemas de atividade que se sobrepõem e se inter-relacionam uns com os outros e não como uma pirâmide de estruturas rígidas que dependem de um único e isolado centro de poder” (FERNANDES, 2011, p. 198).

Nessa perspectiva, em que há uma relação dialética entre o indivíduo e a estrutura social, a avaliação, por um lado, tem uma potencialidade de integrar múltiplas perspectivas, em um movimento de cooperação interdisciplinar, para se tornar socialmente útil e contribuir para a discussão e – possível – resolução de problemas sociais; por outro lado, coaduna com a proposição de Pierre Bourdieu (1983a) em sua obra “Esboço de uma teoria da prática”, na qual o autor aborda as características e as limitações das concepções fenomenológicas, que, em suma, analisam os sujeitos desvinculados das estruturas objetivas em que estão inseridos, e das objetivistas, que, ao considerar uma determinação das estruturas nas práticas dos sujeitos, não fornecem uma mediação adequada entre as estruturas e as práticas.

Como alternativa às concepções objetivistas e subjetivistas, Bourdieu propõe uma perspectiva praxiológica, que busca analisar as “[...] as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (BOURDIEU, 1983a, p. 40). Ou seja, Bourdieu não define uma teoria que parte somente da premissa de como as estruturas determinam as ações dos agentes, nem aborda uma autonomia exacerbada destes em suas ações, sem relações com as estruturas política, econômica e social.

Nesse esforço de superação de uma visão dualista de concepções sobre as ações dos agentes, Bourdieu (1983a) elaborou o conceito de *habitus*, entendido como uma ponte, uma mediação entre as concepções fenomenológicas ou objetivistas. O *habitus*, para o autor, seriam

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente

‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983a, p. 53-54).

Tendo o conceito em vista, entende-se que o *habitus* é a compreensão de que ao mesmo tempo em que se está inserido nas estruturas que são estruturantes das ações, também pode-se atuar como estruturantes dessas estruturas, visto que os agentes não somente obedecem a regras, mas as adaptam, consciente ou inconscientemente, para um contexto ou uma organização. Nesse sentido, o *habitus* seria uma das possíveis respostas à necessidade de se observar uma relação dialética entre os indivíduos e as estruturas, conforme ressaltado por Fernandes (2011). Contudo, para compreender como o *habitus* contribui no entendimento do objeto de estudo da tese, antes é preciso adentrar no que se entende por Estado, visto ser preponderante ao avaliar uma política pública.

Max Weber considerou o Estado, de forma sintetizada, como o “monopólio da violência física legítima” ou “considerada como legítima”, em que destaca que: “O Estado é aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o ‘território’, faz parte de suas características – reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima” (WEBER, 1982, p. 98). Considerando a concepção de Weber, Bourdieu acrescentou que o Estado seria o “monopólio da violência física e simbólica” (BOURDIEU, 2014, p. 30) ou mesmo o “monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU, 2014, p. 30).

As violências física e simbólica não estão presentes somente em regimes políticos, mas também são “[...] atualizadas em diversos contextos sociais e organizacionais” (AFONSO, 2020, p. 405). Desse modo, acontecem também no âmbito dos espaços em que essas violências se evidenciam, em que a escola, a universidade e as políticas e programas educacionais que as envolvem estão inseridas.

Bourdieu (2014) entende o Estado como uma estrutura multiforme e complexa, em que há disputas de diversos agentes e agências, legitimando o poder a partir de diferentes formas, não somente sob influência direta da classe dominante, mas pelos “atos de Estado” (BOURDIEU, 2014, p. 44), que seriam os “[...] atos políticos com pretensões a ter efeitos no mundo social. [...] Esses atos políticos legítimos devem sua eficácia à sua legitimidade e à crença na existência do princípio

que os fundamenta” (BOURDIEU, 2014). Tais ações são realizadas pelos agentes que detêm o poder de operacionalizar esse monopólio da violência física e simbólica legítima do Estado.

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, 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).

Corroborar-se com Afonso (2009) quando salienta que: “Estado não é sinônimo de governo, [...] reduzir o Estado aos órgãos que compõem o governo é reduzir o todo ao que pode ser considerado, tão só, a sua ‘parte mais ativa e visível” (AFONSO, 2009, p. 98). Por isso, entende-se que o Estado é representado por pessoas, seres complexos e multifacetados, que carregam consigo suas trajetórias, formações, experiências e concepções políticas e de mundo, portanto, atuam carregando essas marcas nas políticas educacionais, tanto aqueles que as formulam quanto aqueles que as operacionalizam.

No que tange à avaliação, Rodrigues (1995) compreende que, enquanto prática social, ela está inserida na organização social e que assim como: “Qualquer prática social [...] não pode conceber-se e realizar-se no vazio, apenas por referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar” (RODRIGUES, 1995, p. 95). Para tanto, o autor adota uma posição dialética e crítica diante da avaliação de políticas, entendendo que os indivíduos estão inseridos no meio social, por isso, são alvo de influências e determinações sociais externas.

Tendo em vista esse papel dos agentes nas políticas, o conceito de *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* estruturou as práticas e as representações delas, presentes nas respostas dos coordenadores ao questionário da pesquisa.

Os agentes, muitas vezes, se encontram tão inseridos em um sistema, que suas concepções não se desvinculam da estrutura na qual estão inseridos, que, no caso desta pesquisa, é a universidade, ou seja, o espaço institucional. Ainda assim, na concepção bourdieusiana, os agentes incorporam em suas ações formas próprias de perceber o mundo, as posições sociais que ocupam, bem como suas preferências e aspirações.

Rodrigues (1995) afirma que os sujeitos são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos, de forma que: “O indivíduo, sujeito e objecto social, é sujeito de objecto do conhecimento científico” (RODRIGUES, 1995, p. 100). Portanto, a função de coordenador de um programa não pode ser restringida à de mera reprodução da política estabelecida, pois há uma série de fatores essenciais para compreender a forma como esses agentes se colocaram diante do Programa.

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. No caso do PIBID de História no Paraná, consideram-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 coordenadores dos subprojetos do PIBID de História no Paraná. Por isso, tanto as estruturas institucionais quanto a autonomia dos agentes devem ser consideradas na avaliação do PIBID de História pelos coordenadores.

No que tange à formação dos agentes, 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, que reproduziram (reproduzem) as propriedades desses grupos e 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 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 adotado na pesquisa é o de campo, pois refere-se aos espaços e/ou posições sociais em que determinado bem é produzido, consumido e classificado. De acordo com Bourdieu, a “[...] estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores” (BOURDIEU, 1983b, p. 120). Nesses espaços, os agentes podem adotar estratégias que visam manter a estrutura e os critérios de produção vigentes que os beneficiam.

No decorrer das leituras e análises, percebe-se que há um campo específico, da formação de professores de História, justamente por existirem pautas e teorias comuns, que tornam as especificidades da disciplina visíveis na formação do campo. Contudo, os aspectos comuns não são as únicas características desse campo, há também os embates que advêm de todo o histórico da formação de professores de História, que serão abordados no Capítulo 3.

Assim como cada campo possui suas especificidades, há também leis gerais válidas a todos os campos. Quando se trata do espaço escolar e acadêmico, essas lutas se tornam visíveis pois são diversos *habitus* individuais que formam os agentes pertencentes, bem como há diferentes formas de conceber o campo da formação de professores de História, de acordo com as posições ocupadas no campo.

Bourdieu (1989) caracteriza como violência simbólica a legitimação da cultura do grupo dominante sobre outros, possível graças à acumulação do capital simbólico, que também engloba os outros capitais (político, econômico, cultural etc.). Ao ter em conta esse conceito, discute-se, na análise dos dados, como essa violência simbólica foi explicitada na avaliação do PIBID de História pelos coordenadores de área, advinda tanto dos próprios atos de Estado de outros agentes envolvidos na política quanto das disputas existentes no campo. Bourdieu (1983b) afirma que àqueles que não têm o capital simbólico legitimado no campo caberiam as tentativas de contestação e subversão hierárquicas que estão presentes no campo, que chama de crítica herética. Nesse movimento herético, de acordo com o autor, encontra-se aqueles que:

[...] em função de sua posição no campo, vinculada a seu capital específico, tem interesse na conservação, isto é, na rotina e na rotinização, ou na subversão, que frequentemente toma a forma de uma volta às origens, a pureza das fontes e a crítica herética (BOURDIEU, 1983b, p. 63).

Dessa forma, considerar que dentro de um campo, o PIBID também evidencia essas disputas, é de grande valia na busca por uma avaliação que consiga, de fato, uma relação dialética entre os indivíduos e as estruturas sociais, mas que acima de tudo, seja socialmente útil para o Programa investigado e para as discussões realizadas no âmbito da avaliação de políticas e programas educacionais.

Os estudos em avaliação envolvem diferentes campos de investigação, visto que os programas podem ser observados a partir de diferentes perspectivas e áreas. Nesta pesquisa, o PIBID de História é analisado a partir da avaliação dos coordenadores de área sobre o Programa, amparado pelos referenciais de avaliações orientadas por/para uma agenda social, auxiliados pelos conceitos de Bourdieu, apresentados nesta seção, e das perspectivas decoloniais, que serão apresentadas na sequência.

1.2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E DECOLONIALIDADE

Ao longo da história, a avaliação perpassou alguns paradigmas, construídos ao longo das práticas de avaliação. Guba e Lincoln (2011) apontam para quatro principais: o positivismo, o neopositivismo, a teoria crítica e o construtivismo. Contudo, Fernandes (2010) enfatiza duas grandes perspectivas que baseiam a avaliação: as empírico-racionalistas, próximas às racionalidades mais técnicas, e as críticas ou sociocríticas, relacionadas a racionalidades mais interpretativas.

Ainda, ao mapear as diferentes perspectivas de avaliação, Stufflebeam (2000) agrupou-as em: a) pseudoavaliações, em que é promovida uma visão positiva ou negativa do programa, independente do seu real mérito ou valor, chamadas assim justamente porque podem enganar, visto que são utilizadas por pessoas que querem e têm poder para justificar ações por meio dessas avaliações; b) quase avaliações, caracterizadas por abordar perguntas específicas, para as quais as respostas podem ou não ser suficientes para avaliar um programa pelo seu mérito e valor ou usar algum método preferido ainda que não seja suficiente para o fim almejado; c) avaliações orientadas para a melhoria e/ou para a prestação de contas, que envolvem estudos que são realizados com o fim de orientar a melhoria por meio da avaliação do mérito e do valor do programa, procurando considerar uma totalidade de perguntas e critérios necessários para avaliar o valor de um programa; e d) avaliações orientadas por/para uma agenda social, caracterizadas por considerar as avaliações dos interessados, a

partir de um pluralismo cultural e pensando nas múltiplas realidades, tendendo a uma orientação construtivista e o uso de métodos qualitativos⁹.

As avaliações orientadas por/para uma agenda social demandam escolhas dos avaliadores, nas questões teórico-metodológicas e mesmo de percepção sobre a política analisada. Caracteriza-se como uma perspectiva crítica, na qual os avaliadores se comprometem com agendas sociais, visando que a avaliação cumpra um papel de oportunizar não somente a reflexão, mas também a ação para a melhoria dos serviços públicos (FERNANDES, 2010).

Tal perspectiva pode ser observada em diversas denominações e práticas que vêm sendo empreendidas por avaliadores, como a: “Avaliação democrática e deliberativa” (HOUSE; HOWE, 2003); “Avaliação receptiva”, de Stake (2003), que também pode ser denominada “Avaliação centrada nos clientes”, “Avaliação responsiva” ou “Avaliação respondente”; “Avaliação construtivista” (GUBA; LINCOLN, 2011); e “Avaliação focada nos utilizadores e na utilização” (PATTON, 2003). As “Avaliações orientadas por/para uma agenda social” são os conceitos e práticas utilizadas por esses autores, discutidas em conjunto principalmente por Fernandes (2018a) e que serão analisadas em suas especificidades na seção 1.3.

Guba e Lincoln (2011) evidenciaram quatro gerações da avaliação: 1. Avaliação como medida; 2. Avaliação como descrição; 3. Avaliação como juízo de valor; 4. Avaliação como negociação e construção. Ao abordarem sobre a quarta geração salientam que esta foi uma resposta ao paradigma epistemológico do positivismo lógico que se originava das gerações anteriores, incapazes de dialogar com a complexidade dos objetos avaliados, a pluralidade dos agentes envolvidos, entre outras características que aprofundavam as relações de dominação nos processos avaliativos.

Dessa forma, compreende-se que a atualidade, multicultural, complexa e diante de sucessivas crises globais, requer novos pressupostos epistemológicos que lidem com essas particularidades, não somente aplicando teorias a contextos específicos, mas ressignificando essas teorias e, caso necessário, emergindo novas formas de avaliar de acordo com os contextos analisados.

No contexto dos anos da década de 1990 em diante, emergiram avaliações a nível das organizações internacionais e nacionais que incitaram dispositivos de

⁹ Para aprofundamento nas concepções e paradigmas da avaliação, ver: Cousins e Earl (1992); Ferrão (2018) e Rodrigues (1995).

comparação internacional em larga escala, a partir do uso de testes padronizados, que seguem – seguem – indicadores e padrões para a Educação ao redor do globo. Tal contexto culminou com o início do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2000.

Entretanto, os resultados dessas avaliações podem servir a diversos objetivos, dentre os quais, Afonso (2017) sinalizou para a construção de uma narrativa legitimadora da hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica, pois, a partir dos resultados nelas gerados, espera-se que sejam adotadas orientações políticas, culturais, econômicas e educacionais a partir de um único padrão de referência: os países capitalistas centrais, desenvolvidos e competitivos, que seriam símbolos do progresso e da modernização no contexto global.

Essa hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica não se encontra apenas no âmbito da avaliação, mas perpassa os processos de construção histórica, cultural e econômica dos países que outrora foram colonizados, mas que ainda atualmente carregam as marcas da colonialidade.

Nessa perspectiva, Grosfoguel (2012) afirma que o eurocentrismo¹⁰ se perdeu no caminho do universalismo, em que os particulares se diluíram no dito universal. Mas, o que seria universal em um mundo com diferentes construções históricas, políticas e sociais? Os padrões educacionais estabelecidos pelas organizações internacionais podem ser os mesmos, por exemplo, para a Finlândia, com seus 5.548.241 milhões de habitantes (TILASTOKESKUS, 2022) e clima frio, e para o Brasil, com seus 203.062.512¹¹, com clima tropical? Quais são os países que têm o poder para determinar quais conhecimentos científicos e níveis de educação um país deve atingir para que se torne competitivo? Ou mesmo, é possível esperar que todos os países tenham acesso a esses conhecimentos científicos de forma igualitária? Esteban (2010) reforça que esse projeto de uma escola unívoca, que busca atingir índices de países desenvolvidos, “[...] não atende às múltiplas demandas de uma

¹⁰ De acordo com Immanuel Wallerstein: “A história do sistema-mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo” (WALLERSTEIN, 2007, p. 289). Em uma perspectiva sociológica e histórica, o eurocentrismo caracteriza-se pela ideia de que a história tem a civilização greco-romana como “berço” do mundo ocidental, bem como um protagonismo das nações europeias nas narrativas presentes na historiografia. Contudo, o eurocentrismo também pode ser observado em outros âmbitos, incluindo a universidade e sua organização.

¹¹ Projeção da população brasileira de acordo com o Censo Demográfico de 2022 (TEIXEIRA, 2023).

sociedade marcada pela diferença cultural, tampouco acolhe os sujeitos híbridos que a compõem, sempre expostos em sua incompletude” (ESTEBAN, 2010, p. 49).

Na mesma acepção, Afonso (2017) sustenta que o suposto conhecimento universal, que pode estar associado aos conhecimentos científicos ou mesmo aos valores humanistas, é congruente com as lógicas de internacionalização do capitalismo atualmente, mas também com os projetos de modernidade, principalmente a partir do século XVI.

Outrossim, considerando tais pressupostos e que o objeto de pesquisa desta tese se insere no contexto de um país que fora colonizado e parte integrante de um projeto modernizador, a avaliação não pode ser discutida somente em si mesma e a partir dos pressupostos que já estão consolidados no campo da avaliação. Considera-se que para discutir problemáticas pertinentes ao contexto brasileiro na avaliação de políticas e programas educacionais, pode-se utilizar como aporte as discussões sobre modernidade e colonialidade, bem como as perspectivas decoloniais.

1.2.1 Modernidade, Colonialidade e as perspectivas decoloniais

Desde meados do século XX, alguns autores já tratavam da problemática de uma narrativa hegemônica europeia frente aos colonialismos, fruto dos processos de descolonização dos países africanos e asiáticos, que foram tardios se comparados ao contexto americano. A corrente de pensamento denominada “pós-colonialismo” iniciou antes mesmo de haver a denominação para esse conjunto de pensamentos que a formavam, em que podem ser citadas as obras “Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador (1947), de Albert Memmi, “Discurso sobre o colonialismo” (1950), de Cesaire, “Os condenados da terra” (1961), de Franz Fanon e “Orientalismo” (1978), de Edward Said (1935-2003), crítico literário de origem palestina, intelectual e militante da causa. No entanto, o que propulsionou o pensamento pós-colonial foi a dualidade existente entre colonizador e colonizado, que também se inseria no âmbito acadêmico e epistêmico.

Com essas referências mencionadas e com novas teorias que foram sendo desenvolvidas, formou-se no sul asiático, na década de 1970, o Grupo de Estudos Subalternos, que tinha por líder Ranajit Guha, dissidente do marxismo indiano e que buscava analisar criticamente não somente a historiografia colonial sobre a Índia, que era realizada principalmente por ocidentais europeus, mas também uma historiografia

marxista ortodoxa (GROSFOGUEL, 2008; CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998). Contudo, foi somente a partir dos anos 1980 que os estudos subalternos, realizados no grupo, foram difundidos para outras localidades do globo, principalmente por meio da obra da crítica teórica indiana Gayatri Chakrabarty Spivak: “Pode o subalterno falar?” (2010), em que argumenta que o dito sujeito subalterno é aquele cuja voz não pode ser ouvida e ainda não será enquanto forem os intelectuais a falarem pelos subalternos.

A partir da difusão dessa obra e de outros contributos do pós-colonialismo, esses referenciais passaram a contribuir para os estudos das teorias culturais e literárias nos Estados Unidos e Inglaterra, traduzidos para o português e reconhecidos no Brasil principalmente por meio de Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês), que criticavam a globalização, cultura, identidades (classe/etnia/gênero), as migrações e as diásporas, que foram categorias fundamentais para analisar as lógicas coloniais modernas (BALLESTRIN, 2013).

No entanto, foi somente a partir dos anos da década de 1990, nos Estados Unidos, que se formou o *Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos*, tendo como principal expoente a obra de Aníbal Quijano (2005) “*Colonialidad y modernidad-racionalidad*”. Organizaram-se enquanto grupo oficialmente a partir de 1998, a partir de obras e coletâneas que reuniram os pensamentos dos membros que o integraram. Contudo, um dos principais teóricos, e membro mais radical também, Walter Mignolo, argumentou que os estudos subalternos e indianos não fizeram uma ruptura adequada com autores europeus e, além disso, não davam conta da especificidade da colonização nas Américas (MIGNOLO, 1998).

Com essa visão, Mignolo e outros teóricos mais radicais no que tangia à uma desagregação dos estudos subalternos, separaram-se e formaram o que hoje se conhece pelo grupo Modernidade e Colonialidade (M/C), em que a publicação coletiva mais importante a reunir os escritos dos membros foi “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*” (LANDER, 2000).

Muitos são os participantes do grupo M/C e que trazem contributos importantes para pensar a modernidade e a colonialidade, dentre os quais destacam-se, os seguintes: Aníbal Quijano (Peru)¹²; Enrique Dussel (Argentina); Walter Mignolo (Argentina); Immanuel Wallerstein (Estados Unidos da América); Santiago Castro-

¹² Os países referidos são quanto à origem dos autores, ou seja, a nacionalidade. Porém, muitos deles cresceram em outros países ou construíram a trajetória profissional nos Estados Unidos da América.

Gómez (Colômbia); Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico); Ramón Grosfóguel (Porto Rico); Edgardo Lander (Venezuela); Arturo Escobar (Colômbia); Fernando Coronil (Venezuela); Catherine Walsh (Estados Unidos); Boaventura Santos (Portugal) e Zulma Palermo (Argentina).

A pesquisadora brasileira Luciana Ballestrin (2013) realizou um esforço em reconstituir a trajetória desse grupo e os principais conceitos relacionados à modernidade e colonialidade, bem como à decolonialidade, que auxiliam a compreender o título do seu artigo “América Latina e o giro decolonial”. Para isso, ela destaca que esses integrantes já tinham suas linhas de pensamento próprias desde os anos da década de 1970 e que tais teorias, como “Dussel e a Filosofia da Libertação, Quijano e a Teoria da Dependência, e Wallerstein e a Teoria do Sistema-Mundo” (BALLESTRIN, 2013, p. 98) constituíram uma identidade comum ao grupo M/C, que também teve outras influências do pensamento crítico latino-americano do século XX.

Reitera-se uma importante característica ao denominar essas teorias, pois Catherine Walsh sugeriu a supressão do termo “s” nas teorias “descoloniais”, pois entende que “[...] o decolonial denota um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridades e construções alter(n)ativas (WALSH, 2013, p. 25, tradução nossa)”. Ademais, marca a distinção entre as descolonizações que ocorreram por meio das libertações nacionais pós-Guerra Fria e o projeto decolonial, principalmente do pensamento e das estruturas de dominação, pretendido pelo grupo (BALLESTRIN, 2013).

As perspectivas decoloniais abrangem diversos campos do conhecimento e são utilizadas em múltiplas áreas para fundamentar pesquisas, por isso, não se pretende esgotar as possibilidades de análise, tampouco abordar em profundidade filosófica cada um de seus fundamentos. Ademais, esses conceitos foram sendo desconstruídos, reconstruídos e recebendo diversas influências ao longo do tempo, por exemplo, a Teoria do Sistema-Mundo de Wallerstein (2005), que foi discutida por Grosfóguel (2008) a partir da incorporação do elemento colonial, em que se tornaria então um “sistema-mundo moderno/colonial”, no qual se reproduzem os padrões hierárquicos já existentes, com o aprofundamento das hierarquizações de raça, classe e gênero.

Considerando a complexidade e multiplicidade de conceitos envolvidos nas perspectivas decoloniais, destacam-se nesta tese aqueles fundamentais para dialogar

com as inquietações de teóricos da avaliação educacional e com os escritos de avaliação já empreendidos à luz das perspectivas decoloniais, buscando analisar de forma mais situada uma política pública implementada em solo brasileiro.

Primeiramente, é preciso entender o termo colonialidade e a relação com a modernidade. Apesar de complexo, o conceito basicamente define que os colonialismos não findaram com os processos de independência, de descolonização dos territórios que outrora foram colonizados.

Aníbal Quijano, em sua obra “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (2005) argumenta que: “A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117). Portanto, um mundo globalizado, multicultural e conectado está intrínseco ao projeto de modernidade por vias da colonização, afinal, não existe modernidade sem colonialidade, bem como não haveria uma economia-mundo capitalista sem as Américas (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992). Na acepção de Dussel, a América foi a primeira oportunidade concreta de acumulação primitiva do capital e de exploração do trabalho, constituindo-se também como periferia do sistema-mundo que se formava no mundo dito moderno (BALLESTRIN, 2013).

Nesse sistema, a colonialidade se reproduz em três esferas: a do poder, do ser e do saber. Quijano (2005) afirma que o capitalismo, apesar de ter sua gênese anterior à chegada dos europeus à América, somente se estruturou como predominante e consolidado mundialmente após a emergência das Américas, visto que a principal marca foi o controle da força de trabalho.

A colonização das Américas levou a um aprofundamento das relações sempre existentes entre dominantes e dominados. Na concepção de Walter Mignolo (2003), até o século XVI não havia uma diferenciação colonial, mas imperial, para com os chamados povos “bárbaros”, turcos, mouros, chineses, russos. No caso das Américas e da África, incorporou-se o elemento raça, que carrega consigo não só os fenótipos, mas as crenças, modos de vida, gênero, que foram inferiorizados como uma maneira de legitimar a conquista desses povos. A América, nas palavras de Walter Mignolo: “Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Contudo, apesar da crença de que era necessário levar a civilização e desenvolvimento a esses povos, os europeus (principalmente os ibéricos, tratando-se

da América Latina), encontraram diversos povos, portadores de histórias, crenças, ciências, descobrimentos e ideias próprias, mas que foram reunidos em torno de uma única identidade: índios. Do mesmo modo, posteriormente, com os povos africanos trazidos para o trabalho forçado, não importava se eram axantis, iorubás, congos, zulus, se tornaram, em contraponto aos brancos europeus: negros (QUIJANO, 2005). Desse modo, o elemento raça é constituinte da dominação colonial, em que se criou a falsa ideia de superioridade dos povos que colonizaram em contraponto àqueles que foram colonizados.

O processo de dominação também ocorreu em relação à Educação, nas instituições de ensino a nível básico ou superior, além das produções acadêmicas, em que se percebe a influência europeia na produção de conhecimento que se tem atualmente, até mesmo porque a própria concepção e organização de universidade nos moldes em que está constituída contemporaneamente, em uma parte significativa do mundo, advém de uma concepção europeia de conhecimento e ciência. Contudo, a ideia de uma superioridade europeia – eurocentrismo – faz com que outros sujeitos se vejam com um olhar distorcido, por viverem uma inalcançável ideia de que ser moderno, ser bonito, ser bom, é ser europeu. Sobre a perspectiva eurocêntrica de conhecimento, Quijano (2005) explicita de forma muito significativa as limitações que esse espelho impõe aos povos latino-americanos:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 129-130).

O espelho eurocêntrico e universalista, mencionado por Quijano (2005), operado dentro de um sistema-mundo capitalista, racista e excludente, leva muitas vezes à não-identificação dos problemas que existem no Brasil de uma forma situada. Mignolo (2017) reitera que a colonialidade é o lado obscuro da modernidade e aborda o conceito de Quijano de “nós histórico-estruturais heterogêneos”, que significa que

“[...] nenhum é independente de qualquer outro, como qualquer nó é provavelmente relacionado de duas ou mais maneiras divergentes. Todos são conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas” (MIGNOLO, 2017, p. 10).

Contudo, apesar de reconhecer que as hierarquias presentes na relação de dominação colonial, seja na raça, gênero, classe, estão interconectadas, Mignolo (2017) defende que na atualidade não se pode mais haver um lado que domine o outro. Ao vislumbrar o futuro dos estudos decoloniais, Mignolo afirma que “[...] os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, ‘opção’ perde inteiramente o seu sentido (MIGNOLO, 2017, p. 14).

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) observam que houve uma transição do colonialismo moderno para uma colonialidade global, que transformou as lógicas de dominação, porém, não alterou as estruturas das relações centro-periferia na escala mundial. No período colonial, a dominação era observada na exploração econômica, do trabalho, dos corpos, mas também dos saberes, visto que desde o início da colonização “[...] os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados [...] legitimado pela ideia de que tais conhecimentos representavam uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007, p. 20). Mignolo (2003) também chamou isso de “diferença colonial epistêmica”, que se entrecruza com o universalismo, sexismo e racismo, observados comumente na produção acadêmica.

À vista disso, longe de terem encerrado essas lógicas de dominação, atualmente podem ser vistas nas marcas da colonialidade, para o que Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), apropriando-se do conceito empreendido por Nelson Maldonado-Torres (2007) reiteram a necessidade de um “giro decolonial”, ou seja, um movimento – ou movimentos – de resistências teórica, prática, política e epistemológica às teias ainda presentes e vivas da modernidade/colonialidade.

Tais movimentos devem ocorrer não somente nas ciências sociais, mas também em outros âmbitos: no direito, na universidade, na arte, na política, na postura dos intelectuais, mas, principalmente, junto aos movimentos sociais e às comunidades que tiveram seus saberes inferiorizados e negados ao longo da história. Corrobora-se com a percepção de Grosfoguel e Castro-Gómez ao afirmarem que: “Mais do que uma opção teórica, o paradigma da decolonialidade parece impor-se como uma

necessidade ética e política para as ciências sociais latino-americanas” (GROSFOGUEL; CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 21).

Ademais, Mignolo (2003) coloca como alternativa o pensamento fronteiriço, que, para ele, “[...] desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele” (MIGNOLO, 2003, p. 52). Nessa perspectiva, apesar de não se negar completamente tudo aquilo que foi produzido e que mantém essas marcas da colonialidade, subjugar-se somente a essas teorias seria aceitar novamente tudo o que já fora imposto ao longo da história. É preciso, então, buscar alternativas para pensar para além das fronteiras de um pensamento único.

Partindo da diferença colonial epistêmica, pode-se compreender a inquietação de Afonso (2017) em torno das avaliações em nível global, pois, como o autor afirma, essa dominação cognitiva epistêmica ainda continua a sustentar diversas opções de políticas educativas e modelos de avaliação em países periféricos ou semiperiféricos em relação ao capitalismo mundial. Nessa perspectiva, para compreender as avaliações em nível global, é preciso entender também quais são os países que têm poder/influência para definir os indicadores de avaliação que têm sido utilizados para comparação de resultados.

A Comissão do PISA, por exemplo, é formada por países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹³ e convidados, os quais definem os indicadores e as ações a serem realizadas a partir dos resultados das avaliações em larga escala realizadas, a nível nacional, regional e local em mais de 100 países no mundo (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2023). Mas, tais definições podem ser consideradas adequadas para as realidades de todos os países?

Segundo Afonso (2015), apesar de todos os países possuírem problemas educacionais, as tensões quando se importam políticas educacionais se evidenciam com mais força nos países que passaram pelos processos de descolonização, pois, além do sistema educacional, também “[...] continuam com a tarefa (também política)

¹³ Os países que integram a OCDE atualmente (lista até o ano de 2022) são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia do Sul, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2023).

de desconstruir as práticas e expressões persistentes de colonialidade – o que certamente se torna ainda mais difícil” (AFONSO, 2015, p. 15).

Ademais, Afonso (2017) suscita que as práticas universalizantes e homogeneizantes de avaliação, que se evidenciam, muitas vezes, nas avaliações em larga escala, contribuem para uma lógica neoliberal da Educação. Isso porque, como ressaltado, os países periféricos ou semiperiféricos no sistema-mundo capitalista ainda estão tentando lidar com diversas questões relacionadas às políticas públicas e os efeitos a longo prazo do capitalismo, por isso, os resultados raramente serão os melhores se os indicadores permanecerem sendo os mesmos para países que tiveram suas economias plenamente desenvolvidas e lidam com problemas diferentes dos países que outrora foram colonizados.

Afonso (2017) instiga aos estudiosos de avaliação a pensarem em indicadores alternativos dos que atualmente são hegemônicos, propondo uma agenda global que não sirva somente aos interesses do capitalismo, de forma a não ampliar ainda mais a colonialidade do conhecimento científico e avaliativo, mas que, em contrapartida, valorize os interesses nacionais e a produção de indicadores que possam gerar resultados mais alcançáveis para as diferentes realidades.

Destaca-se que a lógica de dominação capitalista dos países centrais do capitalismo manifesta-se também em países semiperiféricos no contexto europeu, como acontece com Portugal e Espanha, destacado por Afonso (2017), mas também por Boaventura de Sousa Santos (2007), um dos estudiosos das perspectivas decoloniais e único dentre os mencionados anteriormente como integrante do M/C, que é de origem europeia.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos escreveu inúmeras obras que tratam acerca das por ele denominadas “Epistemologias do Sul”, nas quais o principal argumento é de que há uma linha abissal, que divide o mundo entre o Norte e o Sul Global, baseado nos colonialismos que por séculos foram constituintes das estruturas modernas, inclusive de conhecimento. Para ele, a justiça social global - também almejada pelas avaliações orientadas por/para uma agenda social - só pode acontecer mediante a construção de um pensamento “pós-abissal”, ou seja, que supere essa demarcação entre Norte e Sul Global epistemicamente (SANTOS, 2007).

Como preponderante para compreender as lógicas da hegemonia epistêmica avaliativa europeia, reiterada por Afonso (2017), Boaventura de Sousa Santos argumentou dez anos antes que “[...] a tensão entre regulação e emancipação

continua a coexistir com a tensão entre apropriação e violência, e de tal maneira que a universalidade da primeira tensão não é questionada pela existência da segunda” (SANTOS, 2007, p. 11).

No contexto brasileiro, Ribeiro e Gasparini (2021) elucidam alguns traços que caracterizam a perspectiva epistemológica eurocêntrica, abordada por Quijano (2014), mas destacam uma perspectiva evolucionista homogênea, como se todas as nações devessem alcançar os mesmos níveis, o que se aplica às lógicas de utilização dos resultados das avaliações.

Tal perspectiva desconsidera, por exemplo, as raízes coloniais deixadas pela escravidão, exploração econômica e as desigualdades de raça, gênero e classe que permanecem sendo desafios aos países que foram colonizados. Os autores defendem que o pensamento decolonial provoca um caráter transdisciplinar, pois envolve todos os âmbitos dos países colonizados, inclusive a Educação; por isso, defendem que também pode orientar as avaliações de políticas e programas educacionais e de outros domínios como avaliação das aprendizagens, avaliação de currículo, avaliação institucional.

As avaliações baseadas em uma perspectiva decolonial, para os autores, devem ser “[...] fortemente contextualizadas, democráticas e sensíveis aos diferentes contextos sócio-culturais e as formas originais de pensar e estar no mundo dos povos historicamente dominados” (RIBEIRO; GASPARINI, 2021, p. 8).

Para tratar do contexto brasileiro e da articulação entre as avaliações orientadas por/para uma agenda social e as perspectivas decoloniais, é preciso antes estabelecer os conceitos envolvidos nessas avaliações, que resguardam suas especificidades no âmbito da avaliação de políticas e programas.

1.3 AVALIAÇÕES ORIENTADAS POR/PARA UMA AGENDA SOCIAL

Para bem avaliar, antes de tudo é preciso ter claro os objetivos que se tem com a avaliação a ser realizada. Por isso, entende-se que a avaliação de políticas e programas educacionais deve permitir uma clareza de informações ao público que atende, com o objetivo de buscar alternativas, orientar para a tomada de decisões e, conseqüentemente, melhorar determinada realidade (FERNANDES, 2011).

As políticas públicas podem ser compreendidas como processos realizados de forma complexa e articulada, para desenvolver ações que possibilitem a resolução

dos problemas de determinada realidade, considerando todos os setores de uma organização, de diferentes áreas: política, educacional, de saúde, de esportes, da justiça etc. (FERNANDES, 2018b). Um programa, advindo de uma política pública, pode ser compreendido como “[...] um complexo de pessoas, organização, administração e recursos que constituem coletivamente a tentativa constante de atingir um objetivo particular no âmbito educacional, social ou comercial” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 98).

Contudo, considera-se que, no processo de criação de políticas e programas, o Estado é evidenciado não de forma autônoma, mas a partir dos chamados “atos de Estado”, determinados por aqueles sujeitos que detêm determinado poder e autoridade para realizar ações em nome desse Estado (BOURDIEU, 2014). Dessa forma, a elaboração dos documentos e de tudo o que envolve determinadas políticas e programas não está isenta de valores, ao contrário, reveste-se com os princípios e valores dos agentes que participaram do seu processo de criação, implantação e desenvolvimento. Portanto, há relações de poder que são estabelecidas pelo Estado por meio dos seus agentes, que podem ser observadas tanto na formulação das políticas quanto no desenvolvimento de suas ações e, conseqüentemente, das suas avaliações.

Assim sendo: “Nas perspectivas orientadas por/para uma agenda social, considera-se que a avaliação e a política pública estão intrinsecamente associadas, pois ambas têm a ver com a distribuição de poder e de recursos” (FERNANDES, 2018a, p. 62). Nesse sentido, ao avaliar as políticas e programas educacionais, importa saber, quais “[...] os valores, visões e entendimentos sociais, educacionais, políticos e outros nos estamos a basear quando determinamos, através de uma avaliação, o valor de um programa” (FERNANDES, 2011, p. 190), presentes tanto em quem elabora a política quanto em quem avalia.

Por não ser uma ciência exata, os resultados de uma avaliação não devem ser considerados definitivos, mas sim uma construção social que foi desenvolvida em determinado contexto, tempo e a partir das perspectivas teóricas do período em que foi realizada. Fernandes (2011) reitera essa ideia em três acepções:

1. A avaliação de programas é uma prática social sofisticada e, por isso, não é uma questão técnica nem se reduz a um conjunto de medidas.
2. A avaliação de programas não é uma ciência exata e é necessário saber retirar desse facto as devidas ilações.

3. A avaliação de programas não chega, em geral, a conclusões definitivas e exatas, mas pode ser credível, plausível, provável e útil (FERNANDES, 2011, p. 197).

Dessa forma, mesmo não sendo exata e permanente, é imprescindível que a avaliação seja uma prática a envolver técnicas sofisticadas, prováveis e úteis para os fins necessários. De tal modo, as perspectivas de avaliação orientadas por/para uma agenda social têm como propósito “[...] intervir social e politicamente para transformar e melhorar os programas e as políticas públicas, recorrendo ao envolvimento e à participação dos cidadãos que tenham algum interesse nos resultados das avaliações” (FERNANDES, 2018a, p. 52). Há diferentes perspectivas teóricas de avaliações orientadas por/para uma agenda social no campo da avaliação de políticas e programas, propostas por pesquisadores, dentre os quais destacam-se, nesta tese, os seguintes: Stake (2003), Patton (1994), House e Howe (2003).

A “avaliação responsiva” ou “avaliação respondente”, de acordo com Stake (2003), deve responder às necessidades de todos aqueles que são afetados pelas políticas e programas. Em uma perspectiva subjetiva, um dos princípios da avaliação respondente é que, somente por meio da colaboração dos participantes (chamados de *stakeholders*), é possível promover a igualdade e a justiça social, pois a perspectiva apoia-se na avaliação daqueles que efetivamente participaram do programa. Envolve três momentos, primordiais para caracterizá-la: observações e julgamentos; subjetividade e pluralismo; organização e relatórios (STAKE, 2003, tradução nossa)¹⁴. Essas características se adequam a todos os momentos do processo, pois, mesmo ao final da avaliação, que seria o momento de reportar os resultados, ainda é preciso realizar observações e mediar os julgamentos. Dessa forma, esses três momentos estão intrínsecos e serão abordados de tal modo.

Essa forma de avaliação busca uma resposta a problemas e questões relevantes no âmbito das políticas e programas, que seja de interesse também das partes afetadas. O avaliador cumpre o papel de delimitar quais serão os procedimentos e metodologias mais adequados para que os resultados da avaliação sejam responsivos, ou seja, proporcionem respostas a determinados problemas (STAKE, 2003). Além de buscar descobrir o mérito do programa, nessa metodologia

¹⁴ *Observations and judgments; Subjectivity and pluralism; Organizing and reporting.*

de avaliação, deve-se reconhecer as múltiplas fontes, mesmo que contraditórias, e os padrões esperados por diferentes grupos.

Em contraponto às “pseudoavaliações” ou às “quase avaliações”, mencionadas por Stufflebeam (2000), as avaliações orientadas por/para uma agenda social têm como principal foco os participantes, visto que são esses os reais interessados em uma avaliação orientada para a mudança ou melhoria. Contudo, a complexidade de envolver múltiplos participantes de determinado programa, que têm valores e interesses diferentes, torna a avaliação centrada nos participantes um desafio aos avaliadores.

Os participantes, chamados nas teorias orientadas por/para uma agenda social de *stakeholders*, por serem também os maiores interessados, têm uma participação ativa no processo de avaliação. Tal participação permite com que esses sujeitos tenham a possibilidade de utilizar os resultados da avaliação de forma mais consciente, visto que, do interior do Programa, tiveram uma visão amplificada sobre ele (FERNANDES, 2011).

Contudo, de acordo com Bourdieu (1983a), os seres humanos estão envoltos pelo que chamamos de *habitus*, uma mediação entre uma concepção fenomenológica ou objetivista dos sujeitos. Nesse sentido, apesar da legitimidade em avaliar o programa, por estarem participando ativamente deste, esses sujeitos, muitas vezes, se encontram tão inseridos na estrutura que não conseguem ter uma visão distanciada dos fatos ou considerar outras vozes que têm relação com o objeto de estudo, mas não participaram do programa.

Assim sendo, na concepção bourdieusiana, os participantes de uma política ou programa incorporaram em suas ações sua forma de perceber o mundo, sua posição social, preferências, aspirações. Os coordenadores, que são os agentes considerados nesta pesquisa, interpretaram e atuaram no Programa conforme o entendimento que tiveram, a partir dos documentos oficiais, da formação acadêmica e do que foi sendo realizado durante a implementação do programa no contexto da prática, ou seja, da universidade e da escola.

As avaliações orientadas por/para uma agenda social, privilegiam a participação de todos os envolvidos, inclusive da comunidade, contudo, no caso desta pesquisa, os *stakeholders* consultados foram somente os coordenadores de área do PIBID de História no Paraná. Considerou-se importante priorizar esses agentes, apesar de os bolsistas e supervisores também constituírem o grupo de *stakeholders*,

porque, geralmente, os coordenadores têm/tiveram uma visão e vivência do processo de implantação e implementação do PIBID no âmbito da instituição e do curso de Licenciatura em História, bem como das mudanças ocorridas no período de sua vigência. Se os agentes principais fossem os ex-bolsistas, por exemplo, eles fariam do período em que participaram, não tendo a possibilidade de falar sobre mudanças a longo prazo; se fossem os atuais bolsistas, não teriam a experiência da primeira proposta; e caso abrangesse os supervisores, teriam uma visão limitada às ações dos subprojetos nas escolas em que ele foi desenvolvido.

Os coordenadores, ainda que sejam os únicos agentes a deixarem suas impressões por meio das respostas ao questionário realizado nesta pesquisa, tiveram diferentes vivências no Programa nas IES nas quais os subprojetos foram desenvolvidos. Alguns, participaram desde o início e nunca saíram, outros participaram no início e voltaram somente depois de alguns anos, outros permaneceram por um curto período, enfim, cada experiência foi singular no entendimento do PIBID de História no período de 2011 a 2020, recorte da pesquisa.

Outro desafio que se impõe à avaliação centrada nos participantes refere-se às questões éticas, que surge em todas as fases em que a avaliação é desenvolvida, as quais exigem do avaliador uma postura, no sentido de evidenciar e esclarecer seus objetivos, o embasamento teórico, a metodologia a ser utilizada para a coleta e interpretação dos dados, bem como os encaminhamentos que serão dados ao processo avaliativo.

Casali (2007) corrobora com esse pensamento afirmando que: “O sujeito ou grupo ou instituição avaliado(a) deve poder saber o quanto foi validado, como foi validado e porque (critérios) foi validado, ou invalidado. Deve poder saber do valor que foi atribuído a seu desempenho e a seus resultados” (CASALI, 2007, p. 13). Consciente disso, o avaliador se prepara para não ir além do que foi pensado no início da pesquisa e para lidar com os emblemas éticos que venham a surgir, principalmente pelas contradições apresentadas pelos participantes da pesquisa após se depararem com os resultados (FERNANDES, 2018b).

A avaliação responde valoriza também o *feedback*, por isso, preza a clareza na linguagem, que seja atrativa e compreensível aos diversos grupos interessados (STAKE, 2003). Contudo, mesmo com essa ênfase no *feedback*, visto que as políticas servem a diferentes grupos e afetam muitas pessoas, os resultados

nem sempre serão agradáveis para todos, mas, isso não deve impedir que a pesquisa permaneça com uma perspectiva crítica e voltada para a mudança social.

Na mesma linha da avaliação respondente, a avaliação democrática e deliberativa (HOUSE; HOWE, 2003) procura garantir a construção e/ou consolidação da democracia social, ou seja, a participação democrática no processo avaliativo. A teoria da avaliação deliberativa enfatiza práticas que empoderam os cidadãos e possibilitam uma participação igualitária, visando ao bem comum. É caracterizada por três princípios gerais: inclusão, diálogo e deliberação¹⁵ (HOUSE; HOWE, 2003, tradução nossa).

Como o nome indica, a inclusão requer a participação de todos os grupos interessados na avaliação, os agentes, ou seja, que todos sejam incluídos no processo avaliativo (HOWE; ASHCRAFT, 2005). Contudo, nesta pesquisa, como salientado, os agentes são os coordenadores de área, pois figuram como o foco da avaliação neste momento. Caso fossem considerados todos os participantes, seria necessário também realizar a pesquisa com os alunos da Educação Básica afetados pelo Programa, o que não seria viável nesta pesquisa.

Mesmo assim, considera-se que o presente estudo mantém sua dimensão inclusiva, pois, apesar de os questionários serem direcionados aos coordenadores, outras pesquisas foram mapeadas (vide capítulo 2) e indicam visões de outros atores, que contribuirão para a triangulação dos dados. Stufflebeam e Shinkfield (2007) entendem que essa forma de avaliação tem algumas vantagens, como: a participação de, pelo menos, um dos grupos de interessados (*stakeholders*) em todas as fases da avaliação; considerar a contribuição de todas as partes envolvidas; cuidados éticos em relação às visões e perspectivas do avaliador.

Consideradas a inclusão e o diálogo no processo, ambas garantem que o momento da deliberação, ou seja, de utilização dos resultados para que haja uma mudança social, se concretize de forma consistente e confiável para os participantes.

Por fim, Patton (2003) conceitua a avaliação focada na utilização. Essa avaliação seria como um processo para a tomada de decisões que é focada na utilização dos resultados para os participantes. Nessa perspectiva, o avaliador seria um facilitador dos processos de decisão, possibilitando uma clareza acerca da política para os participantes. Entende-se que não há avaliação livre de valores, e que,

¹⁵ *Inclusion, dialogue and deliberation.*

independentemente das abordagens utilizadas e propósito da pesquisa, para configurar como focada na utilização deve direcionar sua atenção à utilização dos resultados (PATTON, 1994).

Apesar das diferentes denominações, as avaliações orientadas por/para uma agenda social, em conjunto, formam essa perspectiva teórica que obedece a princípios comuns, que, conforme referido, são:

- a) a importância de avaliar uma alargada diversidade de objetos de uma dada política, tendo em conta as perspectivas, experiências e práticas das pessoas;
- b) a relevância de se reconhecer que é necessário atender a uma pluralidade de critérios e de avaliadores;
- c) a importância de se compreender que os avaliadores não são neutros, mas podem e devem ser imparciais quando têm de descrever os valores, as necessidades e as perspectivas das pessoas que estão envolvidas numa dada avaliação; e
- d) a assunção de que a avaliação é um processo que deve basear-se em valores democráticos e em marcadas preocupações sociais, éticas e políticas (FERNANDES, 2018a, p. 61).

Fernandes afirma que a “[...] avaliação é intrinsecamente política, porque também tem a ver com a distribuição dos recursos existentes que, normalmente, estão aquém do que se desejaria ou seria necessário” (FERNANDES, 2018b, p. 22). Com isso, entende-se que, por não ser neutra, a avaliação deve considerar que as políticas servem a algo, têm uma intencionalidade, por isso, deve-se considerar tanto os sujeitos quanto a realidade concreta, em uma perspectiva praxiológica, que considera o *habitus* dos agentes, presente nas discussões de Bourdieu (1983a), explicitadas na primeira seção deste capítulo.

As teorias de avaliação adotadas para avaliar o PIBID de História no Paraná, de 2011 a 2020, corroboram no entendimento de considerar a avaliação também como política, visto que envolve diferentes atores, recursos, intencionalidades e são inerentes ao contexto político, histórico, social que se está avaliando. Dessa forma, as perspectivas decoloniais, que tratam especificamente do contexto dos países que outrora foram colonizados podem contribuir para compreender uma política educacional implementada no Brasil, que resguarda características de colonialidade em todas as esferas sociais, incluindo a Educação e as políticas.

1.3.1 Avaliação do PIBID orientada por/para uma agenda social à luz das perspectivas decoloniais

No que pese a colonialidade imanente à construção do Brasil, as políticas públicas pelas quais o Estado tem responsabilidade não estariam isentas desse processo, ao contrário, integram um dos desafios no enfrentamento à hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica. A avaliação de políticas e programas, em geral, molda-se a esse padrão, principalmente quando as réguas para medir o desempenho de políticas e programas resultam em julgamentos de insuficiências e inadequações quando comparados aos níveis dos países centrais do sistema-mundo-capitalista.

Nesse sentido, entende-se que, ao desconsiderar a trajetória histórica do Brasil e das políticas públicas implementadas, as avaliações podem estar à “[...] serviço de uma lógica colonizadora [...] que mantém operando o discurso de um norte civilizado, racional e próspero e um sul caótico, desorganizado e ineficiente em si mesmo (RIBEIRO; GASPARINI, 2021, p. 7). Ou seja, ao utilizar os resultados em comparação a outros sistemas educacionais, a lógica colonizadora da superioridade de um Norte global sempre prevalecerá, pois os indicadores não podem ser os mesmos para diferentes realidades.

No Brasil, a educação depende do Estado – os sujeitos que agem em nome dele – não somente para garantir bons índices educacionais nas avaliações externas, como o PISA, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, mediante os programas sociais e a assistência social; para pacificar comunidades que são veemente atingidas por diversas formas de violências; ou seja, a escola é um dos meios para garantir que todas as famílias tenham seus direitos fundamentais efetivados. As políticas educacionais não atendem somente aos interesses de ensino e aprendizagem, pois para que esses aconteçam, é preciso antes garantir os direitos fundamentais (BRASIL, 1988), principalmente das crianças e adolescentes que são alcançados pelas políticas e programas.

Com isso, como avaliar os avanços e retrocessos na Educação – considerando todo o peso que esta tem na sociedade brasileira – somente a partir dos índices que os estudantes conseguiram em língua portuguesa, matemática e ciências? Seguindo essa lógica, pode-se notar que: “As tendências epistemológicas, nas quais se estruturam a colonialidade do poder, do saber e do ser, sustentam o

Estado Avaliador na criação de um modelo de avaliação escolar unívoco e universalizante” (MACHADO *et al.*, 2022, p. 970). Isso porque avaliar somente os resultados em três disciplinas específicas, desconsidera todos os esforços de professores de outras disciplinas na formação integral do ser humano.

Na última prova do SAEB, em 2021, verificou-se que os níveis de aprendizagem em língua portuguesa e matemática caíram em todas as etapas analisadas, emergindo por parte dos agentes envolvidos no Movimento pela Base, que o fortalecimento de um currículo centrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) poderia ser uma das respostas a essas defasagens (MOVIMENTO PELA BASE, 2022). Em termos da realidade socioeconômica brasileira, tal justificativa é questionável, visto que inclui as estruturas das instituições, as condições de trabalho docente, as garantias de direitos aos estudantes, as concepções de ensino-aprendizagem da BNCC, entre outras pautas.

A questão que se problematiza não é se as avaliações em larga escala avaliam somente essas disciplinas, mas sim quando os resultados atribuídos às reformas educativas consideram somente tais conhecimentos como legítimos e desconsideram outras questões, como, por exemplo, as fragilidades socioemocionais, que influenciam em todos os âmbitos da vida dos estudantes, inclusive na escola. Ademais, mesmo que as disciplinas avaliadas sirvam aos interesses neoliberais de formar trabalhadores melhor preparados para o mercado de trabalho, como esses, sendo também cidadãos, poderão contribuir para a justiça social no mundo se crescerem atribuindo valor somente às disciplinas que têm maior carga horária e peso nos testes realizados?

Ao observar as avaliações de políticas e programas pelo espelho decolonial, valoriza-se, a partir do que foi defendido por Ribeiro e Gasparini (2021), que essas sejam fortemente contextualizadas e sensíveis às formas de ser de seres que tiveram suas trajetórias construídas sobre a colonialidade. Ao assumir essa postura, as avaliações orientadas por/para uma agenda social podem contribuir de forma mais ativa para as ações que serão realizadas mediante os resultados observados.

Sucintamente, ao exemplificar por meio do PIBID como esses resultados podem afetar a avaliação, percebe-se que uma das críticas mais contundentes é em relação à não institucionalização do Programa, que deveria ser parte integrante dos estágios curriculares, por exemplo, com um auxílio a todos os estudantes (PIMENTA; LIMA, 2019).

Certamente, em uma concepção ideal de formação, todos os graduandos deveriam poder se preparar previamente para sua futura profissão obtendo um financiamento, contudo, o contexto social brasileiro não permite que esses jovens de licenciatura - maioria trabalhadores ou dependentes dos pais que são trabalhadores (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019) - dediquem-se integralmente ao curso e às suas atribuições. Por isso, apesar de ser uma crítica legítima e que contribui para a manutenção do Programa, deve ser contextualizada ao caso brasileiro e, ainda mais situadamente, a partir das desigualdades regionais que se observam entre as universidades em um mesmo Estado.

Do mesmo modo, a avaliação não pode ser considerada neutra e ingênua, ela produz efeitos sobre a sociedade, o Estado e as pessoas, mas acima de tudo, ela legitima “[...] valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamento, etc.” (MACHADO *et al.*, 2022, p. 962).

Ao apresentar o Programa Residência Pedagógica, em 2017, a então ministra da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, justificou como um dos motivos para os índices da Educação estarem aquém do esperado, o baixo nível de formação de professores no Brasil. Contudo, ao trazer essa afirmativa genérica, não trouxe os motivos intrínsecos à desvalorização da formação e profissão docente que esses dados também revelam.

Contudo, a hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica acarreta que epistemologias outras enfrentem obstáculos para terem reconhecimento e legitimidade, por isso, mostra-se um desafio à pesquisa acadêmica. Afonso (2017) afirma que os resultados das avaliações interessam também às elites desses países colonizados, primeiro pelo interesse em alcançar níveis de Educação dos países do sistema-mundo-capitalista, segundo porque a partir dos resultados podem aumentar a produtividade e mercadorização por meio das empresas privadas que atuam na Educação pública. Portanto, observa-se que essa hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica além de reproduzir a epistemologia dominante, produz cidadãos que respondem aos projetos internacionais e nacionais dominantes, ou seja, reproduzem o capital simbólico de uma minoria (BOURDIEU, 1989).

Uma das respostas a esses desafios de superação é buscar articulações entre teorias consolidadas no campo, como é o intento desta tese, o que remete ao pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2003), que provoca um caráter transdisciplinar e

pode orientar a avaliação de políticas educacionais. Outrossim, não é possível intentar a justiça social sem considerar os particulares, por isso:

Atitudes de avaliação decolonial promovem a emancipação de conhecimentos e culturas subalternizadas pelo norte global e disseminam a decolonização do saber ao privilegiarem identidades do território nacional esquecidas na ferida colonial como a dos povos indígenas, camponeses, ciganos, afro-brasileiros, mulheres quebradeiras de coco, populações ribeirinhas etc. (MACHADO *et al.*, 2022, p. 973).

Há muitas inquietações que partem de pesquisadores da área da Avaliação e da Educação, que têm em comum a origem, por serem advindos de países que foram colonizados formalmente ao longo da história, mas que, mesmo após o fim formal dessas colonizações, permanecem carregando as marcas da colonialidade. Contudo, também demonstram algumas possibilidades ao se tratar da avaliação nesses contextos, que considera não a total negação de perspectivas advindas do Norte global, ao contrário, um diálogo contextualizado com elas, não somente aplicando aos contextos, mas formulando novas proposições a partir dessas diferentes realidades.

Considerando o contexto brasileiro e a intensa desigualdade social que se observa, resultado ainda do processo de colonização e do sistema-mundo-capitalista, corrobora-se com Ribeiro e Gasparini ao afirmarem que “[...] uma avaliação decolonialista precisa ser necessariamente uma avaliação antirracista” (RIBEIRO; GASPARINI, 2021, p. 8). Isso porque, almejando-se a justiça social global, é imprescindível considerar os elementos raça, classe e gênero, intrínsecos à colonialidade.

Assim como afirmou Aydarova (2017) ao tratar da realidade de uma nova colonialidade nos Emirados Árabes, é preciso reinventar novas formas de fazer com que vozes alternativas estejam incluídas nos indicadores de avaliação, para que não se perca, em nome de um universalismo, o que torna determinadas localidades únicas.

Na mesma linha de pensamento, Boaventura de Sousa Santos afirmou que “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 1997, p. 122). Considerando essa afirmativa, a igualdade, no caso dos países outrora colonizados e que têm as marcas da colonialidade, não pode ser orientada pelos mesmos valores, principalmente quando esses estão direcionados à

uma economia competitiva, visto que o processo de desenvolvimento dos diferentes países também não ocorreu de forma igualitária.

Nessa perspectiva, as avaliações orientadas por/para uma agenda social dialogam com uma Educação e mundo em constante transformação, com atores complexos envolvidos nos processos avaliativos e que devem ser ouvidos para que as avaliações tenham maior efetividade. À medida que se caracterizam pela aceitação das múltiplas realidades e atores, pela diversidade na coleta de dados, essas avaliações buscam, dentre outras motivações, contribuir para que os resultados levem em conta as preocupações sociais, éticas e políticas dos sujeitos envolvidos na política avaliada (FERNANDES, 2018b).

Além disso, Fernandes salienta que: “[...] a avaliação de políticas públicas e de programas tem de continuar a desenvolver-se no sentido de melhorar a integração e a articulação entre diferentes perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas” (FERNANDES, 2018b, p. 63). Tal perspectiva demonstra que essas avaliações não estão centradas somente no contexto europeu ou estadunidense, de onde são originadas, mas que também podem dialogar e se desenvolver a partir de saberes outros.

Reitera-se, novamente, que não é preciso negar totalmente tudo o que fora construído teoricamente no Norte Global, mas reorientar-se epistemicamente a partir das possibilidades advindas dos pressupostos teórico-epistemológicos que o Sul Global adotou ao longo dos anos. É preciso um diálogo entre “[...] diversos estudos locais e totais, valorizando as experiências e lutas sociais enquanto práticas de conhecimentos que rompem os paradigmas entre o legal e ilegal, certo e errado, verdadeiro e falso” (SILVA, 2022, p. 363).

A proposição de avaliar o PIBID de História a partir das avaliações orientadas por/para uma agenda social à luz das perspectivas decoloniais possibilita avaliar o Programa para além das avaliações institucionais realizadas do período de 2011 a 2020, abrangidas nesta pesquisa, ou mesmo dos índices de Educação evidenciados nas avaliações externas que também estão relacionados à formação de professores. Analisa-se a política a partir de uma parte dos participantes, que participaram do processo de entendimento, organização, implementação e ações realizadas no âmbito do Programa, sujeitos construídos na colonialidade, principalmente do saber, considerando o contexto acadêmico da intelectualidade.

Entende-se que, apesar de não ser o único caminho para avaliar o PIBID, visto que outras avaliações¹⁶ foram realizadas, é um dos caminhos que visa driblar, na medida do possível, a hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica, enfatizando que o Programa se encontra inserido no contexto brasileiro, de universidades paranaenses e de um curso de licenciatura que forma professores de História.

A abordagem adotada requer um reconhecimento da construção histórica das políticas educacionais que culminaram na elaboração do PIBID. Desse modo, a caracterização do Programa enquanto política de formação inicial de professores no Brasil será abordada no próximo capítulo.

¹⁶ As avaliações serão apresentadas na seção 2.1.2 Estudos avaliativos sobre o PIBID.

CAPÍTULO 2

O PIBID NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo abordar o contexto de criação do PIBID enquanto política de formação inicial de professores, inserido nos debates acerca da Educação a nível nacional e os desafios que emergiram do final do século XX para o início do século XXI no Brasil.

2.1 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO PIBID

No contexto brasileiro, principalmente dos anos 1990, havia uma crítica a um Estado intervencionista. Buscava-se a mínima intervenção do Estado no que tange às políticas sociais, apresentando-se como um dos caminhos para a retomada do desenvolvimento econômico a partir da Reforma do Estado (DOURADO, 2002). Nessa perspectiva, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) considerava que a privatização de bens e serviços, bem como a restrição da máquina estatal poderia contribuir para a superação de “[...] visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista” (CARDOSO, 1998, p. 15). Tal perspectiva influenciou sobremaneira as políticas de Educação, visto que era uma tendência não somente no Brasil, mas em outros países do mundo que também eram orientados por essa lógica da privatização.

Ao considerar o cenário internacional, Martelet e Morosini (2015) salientam que o PIBID se fundamentou também nas interações geradas entre as organizações internacionais, como: o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); a OCDE; a Comunidade Europeia e a Organização dos Estados Americanos (OEA); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM). Essas instituições têm em comum objetivos de desenvolvimento econômico, social e cultural, principalmente de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Dourado (2002) analisa os impactos dessas organizações internacionais na Educação no contexto dos anos 1990 e início dos 2000, em que afirma que as orientações gerais e prescrição de políticas educacionais reafirmadas pelo Banco Mundial estavam em consonância com uma globalização da economia mundial, em que o neoliberalismo se apresentou “[...] como a única possibilidade de ajuste e de sobrevivência, ainda que a um elevado custo social” (DOURADO, 2002, p. 235).

Observa-se, nesse modelo, que as políticas foram – são – marcadas pela centralização, diferenciação e diversificação institucional, mas principalmente, pela privatização do domínio público.

As políticas propostas pelo Banco Mundial para a Educação, assentam-se em princípios economicistas, que podem ser sintetizados:

[...] na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações (DOURADO, 2002, p. 239).

Considerando tais princípios, percebe-se o caráter utilitarista nessas concepções de Educação, em que a ênfase na Educação Básica remete mais à possibilidade de inserção no mercado de trabalho do que à garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino, ainda tão necessárias no contexto brasileiro. Nesse viés, as políticas são direcionadas a ser compensatórias, no sentido de sanar problemas estruturais do país, advindos das marcas da colonialidade, presentes na construção do Brasil, a partir da implementação de políticas e programas. Ademais, nessa lógica, países semiperiféricos e periféricos são induzidos a seguir uma ideia de progresso que se articula com as agendas educacionais de países desenvolvidos e centrais no capitalismo mundial (AFONSO, 2013).

Em estudos realizados sobre o PIBID, autores como Jardimino (2014) e Locatelli (2018) sinalizaram os efeitos dessas políticas compensatórias e de uma precarização da formação docente ao tratar desse contexto¹⁷. Para compreender de que forma o PIBID se insere nessas discussões, é preciso estabelecer os marcos relacionados à formação de professores, que também envolvem pressupostos neoliberais, que foram se desenvolvendo ao longo do século XX e que levam aos embates do atual contexto da formação docente.

Como palco das discussões educacionais dos anos 1990 tem-se a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), decretada em 20 de dezembro de 1996, que teve como principal objetivo estabelecer as

¹⁷ Esses estudos são explicitados na seção 2.1.2.

diretrizes e parâmetros para a educação nacional. A partir desse documento, as discussões específicas em torno dos desafios para a Educação no século XXI foram ganhando forma e se delineando para adentrar em um novo momento da Educação no país. Entre essas pautas, uma das principais foi a formação de professores, destacando-se a destinada àqueles que atuariam na Educação Básica.

Para abordar o contexto de criação do PIBID é preciso articular as discussões em torno da formação de professores, para que então seja possível compreender os objetivos do Programa. O Quadro 1 sintetiza os principais documentos norteadores do PIBID, tanto os que foram pano de fundo para a sua criação quanto aqueles que o definiram ao longo de sua existência, considerando o recorte temporal desta pesquisa.

Quadro 1 - Normativas basilares do PIBID (1996-2020)

(continua)

NORMATIVAS BASILARES DO PIBID		
Nº E DATA DE PUBLICAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DA LEI	OBJETIVO
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em todos os âmbitos, correlacionando-a ao mundo social e do trabalho (BRASIL, 1996).
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Plano Nacional de Educação.	Estabelece as metas para a Educação Nacional no período de 2001 a 2010, visando uma maior democratização da Educação (BRASIL, 2001a).
Parecer CNE/CP 9, de 3 de abril de 2001.	Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.	Estabelece as bases para a formação dos professores em consonância com os princípios da LDB (BRASIL, 2001b).
Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a).
Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.	Lei nº 11.273/2006.	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 (BRASIL, 2006).
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Plano de Metas e Compromisso Todos pela 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 (BRASIL, 2007a).

Quadro 1 - Normativas basilares do PIBID (1996-2020)

(conclusão)

NORMATIVAS BASILARES DO PIBID		
Nº E DATA DE PUBLICAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DA LEI	OBJETIVO
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).		Estabelece uma articulação prática com as normas gerais da educação, estabelecidas pelo PNE, baseada nos programas desenvolvidos a partir do PDE (HADDAD, 2008).
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	Lei nº 11.947/2009.	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 (BRASIL, 2009c).
Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009.	Política Nacional de Formação de Professores.	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 (BRASIL, 2009a).
Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.	Publicação no Diário Oficial da União.	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências (BRASIL, 2010a).

Fonte: A autora.

Em primeiro, no Quadro 1, está a LDBEN, pois configura-se como o documento base para todas as discussões que envolveram o âmbito educacional nas duas últimas décadas. Tal legislação dispõe, principalmente, sobre a universalidade e a obrigatoriedade do ensino em todos os níveis, garantindo amplo acesso à Educação. Para isso, estabeleceu-se que os Estados e Municípios partilhariam as responsabilidades com a União, em regime de colaboração. Além disso, em relação à formação de professores, definiu que se daria em cursos de nível superior, conforme o artigo 62 da LDBEN¹⁸.

Para essa formação, era necessário investir no Ensino Superior, principalmente no que tange aos cursos de licenciatura. Por isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

¹⁸ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Formação de Professores da Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CP 9/2001 e da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Essas diretrizes visavam, dentre outras ações norteadoras dos cursos de formação:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (BRASIL, 2002a).

Nesse sentido, era preciso que a formação de professores se adequasse aos princípios estabelecidos pela LDBEN, principalmente considerando a democratização do acesso à Educação, que também inseriu novos sujeitos no cenário educacional e novas perspectivas a serem pensadas para a Educação Nacional. Contudo, para que essas legislações, ainda no nível normativo, pudessem tomar corpo, era necessário incorporá-las ao cenário brasileiro. O Plano Nacional de Educação (PNE) teve como objetivo estabelecer as ações que seriam realizadas para a efetivação da LDBEN, mas, sobretudo, tinha como principais objetivos a elevação a nível global da escolaridade da população, a democratização da gestão do ensino público e a melhoria da qualidade da Educação (BRASIL, 2001a).

Contudo, todos esses objetivos seriam inalcançáveis caso não se voltassem para a formação dos professores. Para justificar o item “formação dos professores e valorização do magistério”, foram destacados em três eixos: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada. Nisso, já pode-se vislumbrar a partir de quais necessidades e anseios o PIBID foi elaborado, pois, com destaque para esse item, é trazido o seguinte contexto:

Ano após ano, grande número de professores **abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas**. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso **criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico**. É preciso que os professores possam vislumbrar **perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação** (BRASIL, 2001a, grifo nosso).

Era preciso não somente melhorar as condições de trabalho e os baixos salários, que tornavam o magistério pouco atrativo, mas também “[...] criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2001a). Contudo, as “[...] perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação” (BRASIL, 2001a), não se restringiam à formação inicial, mas também ao período pertinente à vida profissional do egresso e da formação continuada.

Apesar da LDBEN prever tais melhorias, três documentos norteiam, de fato, o que viria a se materializar com o PIBID: a Lei nº 11.273/2006, que autorizou a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (BRASIL, 2006); o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e, especificamente para a formação de professores, visava “XII – instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007a); ambas as legislações culminaram no lançamento do primeiro edital do PIBID, em 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b). As discussões em pauta vislumbravam a formação de professores como uma das formas, por excelência, de melhoria da Educação.

No Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2008, o ministro da Educação à época, Fernando Haddad, salientou sobre os programas que estavam sendo implementados no âmbito educacional e listou a formação de professores como uma questão “[...] urgente, estratégica e [que] reclama resposta nacional” (HADDAD, 2008, p. 9). O referido documento indicava que: “As áreas prioritárias serão física, química, biologia e matemática, nas quais se nota a menor presença de professores em exercício com formação específica” (HADDAD, 2008, p. 10). Tal afirmação auxilia a compreender por que o PIBID foi ofertado, inicialmente, aos cursos das áreas de ciências exatas e biológicas.

Contudo, não se pode afirmar que as legislações voltadas à formação de professores possibilitaram somente melhorias à formação docente. Com o aumento da demanda por professores qualificados e os indicativos de urgência de uma formação docente que se adequasse às novas diretrizes educacionais, novas questões surgiram, como a flexibilização e o aligeiramento na formação docente. De acordo com Locatelli (2018), esses dois fatores estão associados também às

orientações de organismos internacionais, como a OCDE e Fundo Monetário Internacional (FMI), que visavam ampliar a quantidade de professores com curso superior, mas que, em contrapartida, criaram oportunidades para oferta de cursos à iniciativa privada.

Tal iniciativa culminou, por exemplo, em um aumento no número de matrículas em cursos de Educação à Distância (EaD) em universidades particulares, visto que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): “Entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância (EaD), aumentou 474%” (BRASIL, 2022).¹⁹

Contudo, nesse contexto de possibilidades de flexibilização e aligeiramento da formação docente, o PIBID foi uma das iniciativas públicas do governo federal na primeira década do século XXI, com ações voltadas ao fortalecimento e valorização da formação inicial de professores. Para caracterizar o Programa, a próxima seção aborda os objetivos e a fundamentação presente nos editais.

2.1.1 A formação de professores no PIBID: objetivos e fundamentação

Em termos de políticas educacionais para a formação de professores no período posterior à LDBEN, enfatizou-se no desenvolvimento das práticas docentes, gerando políticas no âmbito da formação continuada de professores, dentre elas: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que se articulou com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e as IES públicas, para ministrar cursos de licenciatura a professores da rede pública que ainda não tinham formação no nível exigido pela LDBEN; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, os quais propuseram diferentes ações e programas que davam continuidade às metas estabelecidas, ainda no PNE 2001-2011.

¹⁹ A pesquisa não tem como objetivo problematizar os cursos EaD ou a qualidade da oferta dos cursos em universidades privadas. Contudo, o dado é importante ao relacionar o crescimento dos cursos de formação de professores e os dados que são abordados pelos órgãos governamentais sobre a defasagem na formação dos docentes. Ao apresentar a proposta do Residência Pedagógica, em 2017, a ministra da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, citou dentre os principais problemas da Educação, a formação de professores. Cabe uma reflexão: se em 10 anos aumentou tanto a matrícula nos cursos de licenciaturas, por que a formação de professores continua sendo um problema para a Educação? Será que os investimentos têm sido suficientes?

Naqueles lançamentos, o MEC indicou a CAPES, que com a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, passou a estar disciplinada como responsável pelo fomento a programas de qualificação e valorização da docência na formação inicial e continuada (MONTANDON, 2012; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Essas políticas visavam atender a uma demanda não só de valorização da docência, mas de aperfeiçoamento da formação, de forma a articular a universidade e a escola e fortalecer as práticas docentes.

Assim sendo, o primeiro edital do PIBID foi lançado em 12 de dezembro de 2007, por Fernando Haddad, ministro da Educação naquele período do segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2005/2006-2009/2023-2026). Foi uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da SESU, CAPES e FNDE (BRASIL, 2007b).

Os principais objetivos do PIBID, foram (são):

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e
- f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (BRASIL, 2009b, p. 3).

Para a participação no Programa, cada instituição de ensino obrigatoriamente deveria enviar um projeto institucional para a CAPES, com subprojetos específicos das áreas de conhecimento das licenciaturas da IES, os quais deveriam contemplar o detalhamento de cada licenciatura participante, contendo: um plano de trabalho que traçasse as estratégias para as ações a serem realizadas nas escolas da rede pública; um cronograma de execução, com as datas previstas para o subprojeto; uma previsão das ações, visando a verba de custeio (BRASIL, 2009b).

Na estrutura do PIBID, as funções dos participantes eram (são) as seguintes:

- coordenador institucional, professor do Ensino Superior que organiza o desenvolvimento do Programa no âmbito da IES, articulando todos os subprojetos;
- coordenador de área, professor do Ensino Superior que realiza o trabalho de organização interna nos subprojetos, que pode ser mais de um dependendo do número de bolsistas;
- supervisor, professor da rede pública responsável por acompanhar as atividades dos bolsistas nas escolas;
- bolsistas de graduação, estudantes de cursos de licenciatura plena, que discutem, planejam e vão às escolas realizar as atividades do subprojeto, além de diversas outras atribuições relacionadas à prática docente que podem ser sugeridas pelos coordenadores de área e supervisores (BRASIL, 2009b).

Em relação à função dos coordenadores de área, especificamente, no primeiro edital lançado, que ainda não contemplava a área de História, constavam como requisitos de concessão de bolsas aos professores coordenadores: “a) pertencer ao quadro efetivo da instituição; b) estar em efetivo exercício no magistério da educação superior; pública; c) ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura; e d) possuir experiência mínima de três anos no magistério superior” (BRASIL, 2007b). Contudo, não havia nenhuma outra caracterização de qual seria o papel, de fato, do coordenador, somente os objetivos do Programa. Já no Edital de 2009, mais completo, trazia em seu texto algumas das funções atribuídas ao coordenador de área, quais sejam:

- i. responder pela coordenação geral do subprojeto de área e no *campus* em que estiver situado, perante a coordenação institucional;
- ii. garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;
- iii. constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuarem no subprojeto;
- iv. orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a frequência às atividades e atuar conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;
- v. apresentar ao coordenador institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;

- vi. manter o coordenador institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;
- vii. elaborar relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos professores supervisores, repassando-os ao coordenador institucional do projeto;
- viii. garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e procedimentos do Programa;
- ix. realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto em desenvolvimento em sua área específica;
- x. participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver; e
- xi. enviar ao coordenador institucional do Programa na IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Da primeira para a segunda proposta foram alterados os requisitos mínimos para a coordenação de área do PIBID. Na primeira, o docente deveria pertencer ao quadro efetivo da IES com, no mínimo, três anos de exercício no magistério da Educação Superior e ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura. Na segunda, além dos critérios da primeira, foram exigidos, pelo menos, dois critérios relacionados à experiência do docente na formação de professores, dentre os listados:

- a) Docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;
- b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;
- c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;
- d) Coordenação de curso de licenciatura;
- e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica;
- f) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica (BRASIL, 2018).

Os aspectos das funções dos coordenadores de área e as mudanças que ocorreram posteriormente serão retomados na análise dos dados ao avaliar o papel dos agentes na implementação do PIBID de História no Paraná.

Apesar de não adentrar nas especificidades das funções dos outros participantes, ressalta-se um aspecto importante a ser considerado para a análise nesta pesquisa. Para cada função no Programa, o participante recebe uma bolsa, com diferentes valores²⁰, dependendo da função que ocupa. Tratando-se de estudantes

²⁰ Tendo em vista o recorte temporal da pesquisa, são apresentados os valores referentes ao período analisado e, em seguida, os valores atualizados, a partir de 2023. Sendo assim: "a) iniciação à docência – para os estudantes da licenciatura, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais; b) supervisão – para o professor da rede pública de educação básica que supervisione os licenciandos, no valor de

das licenciaturas, importa destacar sobre esses valores. Em estudo realizado sobre o perfil socioeconômico desses estudantes no Brasil, baseado nos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) 2014-2017, Locatelli e Diniz-Pereira (2019) afirmam que se nota, claramente, um perfil de estudante trabalhador, ou seja, que tem que arcar total ou parcialmente com seus próprios gastos. De semelhante modo, este estudo destacou que, em 2017, houve um crescimento do tipo de estudante considerado “ideal” (que se dedica totalmente à sua formação, em que no curso de História, por exemplo, saltou de “24,4% para 34,9%” (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 232).

A bolsa destinada aos estudantes de licenciatura, embora de baixo valor, em geral propicia uma parte do financiamento dos seus estudos. Em Gatti *et al.* (2014), analisou-se que o suporte financeiro propiciado pelo Programa contribui para a permanência no curso. Em muitos casos, alguns aspectos positivos desse suporte são, por exemplo: “[...] permite maior dedicação ao curso, permite abrir tempo para vivenciar experiências que não teriam oportunidade sem a bolsa, para estar mais presente na universidade, compartilhar outras oportunidades de formação na IES etc.” (GATTI *et al.*, p. 64). Porém, cumpre destacar que o valor de R\$400,00 para os bolsistas se manteve de 2010 até o início de 2023 sem reajustes, somente a partir de 2023 o valor foi reajustado em 40%, ou seja, os bolsistas passaram a receber R\$700,00, o que também já havia sido indicado como proposta de mudança para o Programa em estudo avaliativo realizado em 2014²¹ (GATTI *et al.*, 2014).

Para regulamentar o Programa, foram elaborados dez editais, de 2007 a 2020, conforme se observa no Quadro 2, nos quais dentre as principais mudanças presentes, observa-se: a inclusão de novos cursos de licenciatura; inclusão de instituições privadas; instituição do PIBID-Diversidade; aumento de verbas de custeio (BRASIL, 2013b); mudança na configuração do Programa, já com diminuição da oferta

R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais; c) coordenação de área – para o professor da IES que coordene o subprojeto, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais; d) coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da IES que auxilie na gestão do projeto institucional, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais, de acordo com o Anexo II da Portaria Capes nº 96/2013; e) coordenação institucional – para o professor da IES que coordene o projeto institucional, no valor de R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais” (BRASIL, 2013a). Os valores atualizados, a partir de 2023, são: a) iniciação à docência – para os estudantes da licenciatura R\$700,00 (setecentos reais); b) supervisão – para o professor da rede pública de educação básica que supervisione os licenciandos, R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais); c) coordenação de área – para o professor da IES que coordene o subprojeto, no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) (CAPES, 2023);

²¹ O estudo avaliativo será discutido na seção 2.1.2 Resultados de estudos avaliativos sobre o PIBID.

de bolsas (Portaria nº 46) (BRASIL, 2016b); que culminou no Edital de 2018, que dentre outras características, restringiu o PIBID a estudantes da primeira metade do curso.

Quadro 2 - Principais editais do PIBID (2007-2020)

PRINCIPAIS EDITAIS DO PIBID (2007-2020)	
1. Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01 de 12 de dezembro de 2007.	Para instituições federais de ensino superior – IFES (BRASIL, 2007b).
2. Edital CAPES nº 02, de 25 de setembro de 2009.	Para instituições federais e estaduais de ensino superior (BRASIL, 2009b)
3. Edital CAPES nº 18 de abril de 2010.	Para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010c).
4. Edital Conjunto nº 2 de 21 de outubro de 2010 CAPES/Secad.	Para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Proind e Procampo (BRASIL, 2010b).
5. Edital nº 1, de 15 de dezembro de 2011.	Para instituições públicas em geral – IPES (BRASIL, 2011).
6. Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012.	Para 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 (BRASIL, 2012).
7. Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013.	Para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni (BRASIL, 2013a).
8. Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013.	Inclui o Pibid-Diversidade, em que duas ou mais áreas de conhecimento podem propor um subprojeto conjunto (BRASIL, 2013b).
9. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.	Estabelece regulamento para o PIBID, ressaltando o Programa como contribuinte para a diminuição das defasagens escolares na Educação Básica (BRASIL, 2016b).
10. Edital nº 7/2018 CAPES, de 01 de março de 2018.	Restringe o PIBID aos discentes da primeira metade do curso de graduação (BRASIL, 2018).
11. Edital nº 2/2020 CAPES, de 03 de janeiro de 2020.	Estabelece como áreas prioritárias de iniciação à docência: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização (BRASIL, 2020).

Fonte: A autora.

Nesses editais não são apresentados os princípios pedagógicos sobre os quais o PIBID estava/está inserido, os quais são encontrados somente em 2014 no Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica (DEB). Baseados nos estudos de Nóvoa (2009) e Neves (2012), os princípios destacados no Relatório são:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;

3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (BRASIL, 2014).

Ainda, para elucidar esses princípios, foi elaborado um esquema do desenho metodológico do Programa, conforme observa-se na Figura 1:

Figura 1 - Fundamentação teórico-metodológica do PIBID



Fonte: BRASIL. Relatório de Gestão DEB 2009-2014. **Ministério da Educação** – Diretoria de Formação de Professores para a Educação Básica, Brasília, v. 1, 2014. p. 65.

Duas reflexões podem ser realizadas a partir da exposição tardia desses princípios: 1) Como os participantes do Programa poderiam basear suas ações com embasamento teórico adequado sem que houvesse uma fundamentação do próprio Programa em seus editais e apresentações?; 2) Se um dos aspectos seria que: “Colabora para a construção de uma nova cultura educacional” (BRASIL, 2014), por que então o PIBID não foi direcionado para ser uma política institucionalizada, ao invés de sofrer cortes e mudança de caracterização após 2018?

Durante o contexto em que os editais foram publicados, diversos movimentos estavam em ação no cenário político brasileiro, principalmente se for considerado o período em que ocorreu a implementação do PIBID nas IES do Paraná. Tanto no contexto nacional quanto no estadual, houve alguns movimentos que agregaram um número significativo de pessoas, como: a série de manifestações em 2013, chamadas

“Jornadas de junho”²²; os protestos pró-*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, desde as eleições de 2014; o próprio *impeachment*, em 2016, que reitera-se ter sido um golpe à democracia, e que trouxe consigo inúmeras complicações para o país; as ocupações nas escolas e universidades por parte dos estudantes em 2016²³; a “Greve dos caminhoneiros”, em 2018; e os diversos movimentos que ocorreram, especificamente no Paraná, como o “Massacre de 29 de abril”²⁴, em 2015, durante intensa movimentação em todos os setores (BATISTA, 2019).

Essas movimentações sobrevieram também sobre o PIBID, se evidenciando a partir da apresentação do Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES, lançado em 18 de fevereiro de 2016 (BRASIL, 2016a), que previa o corte de mais de 45.000 estudantes do programa e a instalação de Comissão composta por parlamentares, reitores, MEC, CAPES e FORPIBID para definir novas condições de funcionamento do Programa (BRASIL, 2016a). A Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 (BRASIL, 2016b), apesar de destacar ações como a valorização dos diferentes espaços formativos na escola e fora dela, a participação em reuniões pedagógicas e de planejamento e articulação de programas conjuntos a comunidade (BRASIL, 2016b), descaracterizava o Programa, pois colocava como responsabilidade da universidade e dos bolsistas a qualidade da Educação Básica, figurando como objetivo, por exemplo, corrigir deficiências de aprendizagem (FÓRUM ESTADUAL DAS LICENCIATURAS DO PARANÁ, 2016).

Os documentos foram revogados a partir de manifestações e atos de repúdio realizados pelos sujeitos participantes do Programa, contudo, representaram um ponto nevrálgico de desmonte que viria a culminar com a mudança do PIBID e a apresentação do Programa Residência Pedagógica, em 2017-2018.

Em relação ao Ofício Circular nº 2/2016, os sujeitos participantes eram contrários à permanência da Portaria nº 46/2016, por isso, coordenadores,

²² Movimentos iniciados em junho de 2013, convocadas principalmente pelos jovens, em São Paulo, do Movimento Passe Livre (MPL), contra o aumento das tarifas do transporte público, contudo, ampliou-se em nível nacional posteriormente, envolvendo outras pautas, como o combate à corrupção e por uma nova forma de fazer política no país. Para aprofundar a temática das jornadas de junho, ver: Antunes e Braga (2014).

²³ As ocupações ocorreram por parte dos estudantes da Educação Básica e tinham como principais pautas: a revogação da Reforma do Ensino Médio e do Projeto de Emenda Constitucional 241, que congelou os gastos com o setor público em até 20 anos.

²⁴ O Massacre de 29 de abril foi o ápice de uma série de manifestações realizadas durante um longo período de greves dos trabalhadores da educação no Estado do Paraná. Este momento foi marcado pela violência e usurpação dos direitos desses trabalhadores, com a utilização da força física para reprimir as manifestações. Para saber mais, consultar: Tadiotto (2015).

supervisores, bolsistas, alunos da rede pública e comunidade escolar, assinaram uma Carta em Defesa do PIBID²⁵, redigida pelo Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (ForPIBID), colhendo cerca de 100.000 assinaturas. Outra forma de mobilização foi o “Dia Nacional de Mobilização do PIBID”, realizado em 24 de fevereiro de 2016 em diferentes locais do país, além da participação dos sujeitos envolvidos na Audiência Pública na Comissão de Educação no Senado (FORPIBID, 2016).

Quanto à Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, dentre as resistências que foram empreendidas, pode ser mencionada a reunião realizada entre os coordenadores institucionais do PIBID no Paraná, com o apoio do Fórum Estadual das Licenciaturas, em Londrina/PR, nos dias 25 e 26 de abril de 2016. Na ocasião, foi elaborada uma nota de repúdio, em que se ressalta a seguinte afirmação por parte dos coordenadores:

Compreendemos que ações que visam qualificar a Educação Básica a partir de articulação MEC/Capes e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação são importantes, **mas além da melhoria da aprendizagem, tais ações devem também visar a melhoria da remuneração docente, os investimentos em infra-estrutura, a carga-horária docente para estudos e programas de capacitação, entre outros pontos.** Ao considerar um dos objetivos centrais do Pibid, o incentivo à formação dos licenciandos, torna-se fundamental a atuação em escolas com IDEB variados, cujo corpo docente tenha supervisores qualificados nas diferentes áreas do conhecimento, para atuarem como co-formadores e onde haja compromisso das direções escolares com as ações do Pibid e com a Universidade. Nesse sentido não admitimos o uso da legitimidade conquistada pelo Pibid para desarticulá-lo. **Chamar a essa nova proposta de Pibid, não é só incoerente, mas se constitui em uma afronta ao trabalho e a nossa história em favor da formação de professores** (FÓRUM ESTADUAL DAS LICENCIATURAS DO PARANÁ, 2016, grifo nosso).

Tal documento evidencia a insatisfação dos coordenadores com o teor da Portaria, que representavam também os demais participantes nesta ocasião, enfatizando que o documento representava uma afronta ao trabalho que vinha sendo realizado no PIBID. Cumpre-se destacar que a nota não foi somente por conta deste documento, mas por todas as ameaças anteriores pelas quais o PIBID passava à época.

Iniciado em 2016, o processo pela reconfiguração do PIBID teve seu apogeu em 2017, quando este foi colocado à prova mediante a aprovação do Programa

²⁵ O documento foi entregue para a Câmara, porém, encontra-se disponível online. Ver nas referências: Petição Pública (2016).

Residência Pedagógica, em que se advogava sua proposta como de “modernização do PIBID” (BRASIL, 2017).

Ao apresentar a proposta do Programa Residência Pedagógica, em 2017, a ex-ministra da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, mencionou múltiplos indicadores dos problemas na formação de professores no Brasil, a partir dos resultados do Censo de 2016. Dentre os diagnósticos estavam:

- Resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram.
- Baixa qualidade da formação de professores.
- Currículos extensos que não oferecem atividades práticas.
- Poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização.
- Estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas (BRASIL, 2017).

Além dos itens diagnosticados como problemas na formação dos professores, no primeiro slide de apresentação, a ex-ministra introduziu a proposta com a seguinte afirmação: “Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2017). Observa-se que, para a ministra, o problema maior encontrava-se nos professores, visto que, segundo ela, teria maior peso no desempenho dos alunos, além de serem responsáveis pelos currículos e estágios curriculares.

A ideia, inicialmente, era que o Programa Residência Pedagógica substituísse o PIBID, contudo, os envolvidos se manifestaram e foi criada uma campanha nas redes sociais #FicaPIBID²⁶, que, ressaltava a relevância do programa na formação inicial docente e a necessidade dele nas instituições que participavam do programa²⁷ (BATISTA, 2019).

A partir desses movimentos e esforços empreendidos pelos envolvidos, o PIBID permaneceu, embora, com mudanças na estrutura da fase inicial do Programa. Apesar de todas as lutas e manifestos pela prorrogação do Edital nº 63/2013 da CAPES, que previa o PIBID até fevereiro de 2018, foi anunciada a não prorrogação,

²⁶ O evento demonstra a força das redes sociais nas lutas coletivas, envolvendo estudantes bolsistas de todo o país e até mesmo os estudantes da Educação Básica, que percebiam os benefícios do Programa e se solidarizavam com a luta dos pibidianos. O evento está disponível no *Facebook*. Ver nas referências: Facebook (2017).

²⁷ Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professores e gestores promoveram diversas falas de apoio ao movimento. Ver nas referências: Gardenal (2017).

e a volta, em agosto de 2018, sob novo edital, dividindo seu espaço e protagonismo na formação inicial docente com o Programa Residência Pedagógica.

Dentre as principais mudanças ocorridas a partir de 2018, destaca-se que o Edital de 2018 apresentou como o público-alvo “[...] discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (BRASIL, 2018). Já sobre o Programa Residência Pedagógica, entre seus objetivos estão:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II – promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III – fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV – fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2018).

O Programa Residência Pedagógica veio alinhado a proposta dos últimos governos brasileiros, dos presidentes Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro, em relação à implantação da BNCC e a utilização desses bolsistas para consolidá-lo. O Programa aproxima-se muito mais da proposta do Estágio Curricular Obrigatório visto até mesmo pela exigência de ser integrado por estudantes da segunda metade do curso de licenciatura²⁸.

Ao longo do desenvolvimento do PIBID e posteriormente à mudança de edital, foram realizados diversos estudos acerca do Programa, envolvendo diferentes áreas de atuação, além dos estudos avaliativos nacionais, realizados pela DEB e por Gatti *et al.* (2014). Essas produções, que serão apresentadas na próxima seção, são partes preponderantes da tese, no sentido de terem direcionado parte da delimitação da problemática, hipótese, argumento e baseado as reflexões já existentes sobre o PIBID.

²⁸ Ressalta-se que não é a intenção desta pesquisa comparar as propostas do PIBID e do Programa Residência Pedagógica.

2.1.2 Estudos avaliativos sobre o PIBID

Como um Programa que envolve o âmbito nacional, não há como abordar uma pesquisa sobre o PIBID que esgote as discussões acerca das percepções sobre o Programa. Por isso, além de analisar o que as normativas trouxeram como contribuições para as configurações e reconfigurações do Programa, importa analisar como foram significadas pelos pesquisadores da temática.

Semelhantemente a toda política educacional, o PIBID apresentou avanços, mas também limitações no modo como a formação inicial docente é tratada no Brasil. Observa-se, assim, alguns pontos sobre a avaliação do Programa por parte de alguns autores e dos estudos avaliativos realizados.

Em um sentido mais amplo, Jardimino (2014) caracteriza o PIBID e outros programas, como o PARFOR e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), como “políticas compensatórias”, que visavam, desde a década dos anos de 1990, um direcionamento com fins compensatórios. Para o autor, esse direcionamento torna esses projetos frágeis, pois os deixam vulneráveis aos projetos de governo em atuação, ao invés de as consolidarem como políticas de Estado.

Locatelli (2018), apesar de ressaltar os méritos do PIBID, salienta que este seguiu a lógica mercantil de qualidade, em que o preparo intelectual do professor é visto como menos importante do que o saber-fazer, desvinculando na formação o domínio teórico e científico. Também critica o entendimento que há do PIBID como uma “ajuda à escola”, quando há a substituição de professores por pibidianos, promoção de eventos na escola, entre outras ações.

Romero (2017) analisa alguns prós, contras e efeitos do PIBID, caracterizando como prós algo significativo para pensar nos efeitos subjetivos do Programa, pois salienta que “[...] não apenas retoma o orgulho e sentido com a carreira docente, redimensiona do papel da universidade, como também se mostra transformado para melhor atender às necessidades contextuais de nosso complicado contexto educacional” (ROMERO, 2017, p. 66). Em relação às fragilidades do Programa, a autora mostra que são poucos os estudantes que são alcançados pelo PIBID, o que leva um reduzido número a participar e “[...] todos os demais licenciandos continuam a seguir práticas de Estágio Supervisionado com inúmeras restrições e falta de incentivo” (ROMERO, 2017, p. 67).

Quanto à gestão do Programa em nível nacional, a partir de 2014, houve diversas situações que levaram a uma instabilidade na execução do PIBID, que não se evidenciam nos editais ou relatórios. Por exemplo, a CAPES enviava mensagens que se mostravam ou “[...] confusas e contraditórias quanto à continuidade do programa, ou eram solicitados projetos com formatos diferentes, que descaracterizariam o projeto original, considerado por todos tão bem-sucedido” (ROMERO, 2017, p. 67-68).

Ainda, nesse sentido, Montandon (2012) refere-se ao fato de o PIBID ser coordenado e conduzido pela universidade, o que resulta em uma relação hierarquizada entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Em contrapartida, na concepção de Canan (2012), a participação no Programa cria um sentimento de pertencimento (entende-se que esse sentimento é em relação à identidade docente), de autoestima elevada (os bolsistas podem se ver como professores desde o início do curso), de uma visão mais realista da profissão, que se torna crítica e comprometida com a formação docente, tanto de forma individual como coletiva.

Uma das críticas apresentadas é em relação ao processo avaliativo do PIBID, apresentada por Locatelli (2018), quando afirma que são escassos diante da extensão do Programa no contexto brasileiro. De 2007 a 2020 foram realizados dois estudos avaliativos que podem ser tomados como base: o estudo avaliativo elaborado pela Fundação Carlos Chagas, com a participação das pesquisadoras Prof. Dra. Bernardete Gatti, Prof. Dra. Marli André, Prof. Dr. Nelson Gimenes e Prof. Dra. Laurizete Ferragut (2014) e o Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014).

De acordo com o Relatório de Gestão da DEB, dentre as atividades realizadas para o acompanhamento e avaliação do PIBID, estavam: “[...] visitas técnicas às instituições, participação nos eventos promovidos pelas IES, levantamento de dados sobre os bolsistas e sobre os resultados alcançados pelo programa” (BRASIL, 2014, p. 82). Contudo, os resultados trazidos nesse relatório basearam-se fundamentalmente na avaliação externa do PIBID, proposta pela CAPES em 2013 e consolidada por meio da parceria entre o MEC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir do estudo avaliativo realizado por Gatti *et al.* (2014), financiado pela Fundação Carlos Chagas.

A avaliação realizada por meio do estudo avaliativo de Gatti *et al.* (2014) teve como sujeitos os coordenadores institucionais, coordenadores de área, supervisores e bolsistas (cerca de 38.000 participantes dos 45.000 que integravam o PIBID à

época), por meio de questionários com múltiplas questões. Dentre as reflexões realizadas nas questões, esperava-se compreender sobre os fundamentos do Programa, seu desenvolvimento, sua gestão, perspectivas, impactos e desdobramentos na formação docente (GATTI *et al.*, 2014).

Dos relatos dos coordenadores de área, as autoras destacaram que ficou evidente: a) a valorização das licenciaturas e da profissão docente; b) a revitalização das licenciaturas; c) os efeitos colaterais dentro do curso e da instituição; d) a contribuição formativa aos docentes das IES e à pesquisa educacional e didática; e e) estímulo e favorecimento ao trabalho coletivo e/ou à interdisciplinaridade (GATTI *et al.*, 2014). Dentre as observações e sugestões, as autoras ressaltaram:

a) ampliar o programa; b) garantir a continuidade ao programa; c) melhorar nos procedimentos burocráticos e maior rapidez na liberação de verbas; d) disponibilizar recursos para aquisição de material permanente. Ainda são destacados: previsão de bolsa para mais de um Coordenador de Área no mesmo campo disciplinar, proporcional ao número de Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores; maior intercâmbio com outras IES com projetos na mesma área (demanda alta entre os CA do Sudeste); oferecimento de auxílio-transporte aos estudantes bolsistas; aumento do valor das bolsas; espaço físico na IES adequado ao desenvolvimento dos projetos do Pibid; **orientações e informações mais claras sobre a gestão do programa na instituição** (GATTI *et al.*, 2014, p. 42, grifo nosso).

Apesar da sugestão de que haja “[...] orientações e informações mais claras sobre a gestão do programa na instituição” (GATTI *et al.*, 2014, p. 42), não se observa efetividade com as ações posteriores a partir dessa informação, visto que, nos editais seguintes a 2014, ainda não havia definições claras sobre os princípios do PIBID ou sugestões de ações a serem realizadas para o aperfeiçoamento do Programa.

Quanto aos coordenadores institucionais, eles destacaram aspectos semelhantes aos dos coordenadores de área e bolsistas, porém, é citado, como observação/sugestão, um tópico relevante para esta pesquisa: “Avaliação e construção de indicadores de avaliação do programa para orientar a gestão (administrativa e pedagógica)” (GATTI *et al.*, 2014, p. 98). Ou seja, a carência de processos avaliativos no PIBID também pode ser um dos motivos que levou às abruptas transformações, visto que, quando há indicadores precisos – ou parcialmente precisos – do que e de que forma tem sido feito, a avaliação dos sujeitos participantes e possíveis indicações de melhorias, consegue-se obter muito mais êxito no andamento de um Programa. As autoras do estudo apontaram a necessidade de:

- Orientações para a seleção de subprojetos para composição do Projeto Institucional.
- Orientações gerais para a indicação de Coordenadores Institucionais e avaliação da adequação de Coordenadores de Área em relação aos subprojetos, com informação mais detalhada de suas funções e atuações esperadas (GATTI *et al.*, 2014, p. 113).

A partir dos apontamentos das autoras sobre as necessidades de orientações em relação ao PIBID, percebe-se que a avaliação foi, de fato, uma das maiores carências do Programa, considerando que, na perspectiva adotada nesta tese, a avaliação tem por objetivo melhorar as políticas e a vida daquelas pessoas que a integram, contribuindo também para uma agenda social (FERNANDES, 2018a).

Para além dos estudos avaliativos, para definir qual seria o recorte e objetivo desta tese, foi realizada uma revisão sistemática de literatura da produção acadêmica sobre o PIBID, no período de 2011 a 2020, tendo em vista que o objeto de estudo da pesquisa tem como recorte temporal o mesmo período, em que ocorreu a primeira proposta (2011-2018) e a parte da segunda proposta que foi coletada a partir dos questionários dos coordenadores (2018-2020). Esse cenário está apresentado na seção seguinte.

2.2 CENÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PIBID

Como parte preponderante do processo inicial de uma pesquisa, a revisão sistemática de literatura permite compreender, além do estado de pesquisas do objeto de estudo, as diversas abordagens que foram construídas sobre ele. Dessa forma, entende-se que esta etapa é determinante na definição e andamento da pesquisa, por isso, a necessidade de um olhar sistemático, crítico e analítico sobre as produções mapeadas.

Galvão e Ricarte (2019) estabelecem dois tipos de revisão de literatura: a revisão por conveniência e a revisão sistemática. A primeira consiste na discussão de um conjunto de trabalhos que contribuem para a temática de uma pesquisa, que não delimita critérios além do tema e recorte temporal. Ao contrário, na revisão sistemática de literatura, o pesquisador dispõe de protocolos específicos e critérios para lidar com o *corpus* documental.

Para tanto, os protocolos específicos para cumprir os objetivos desta etapa da pesquisa serão: explicitar as bases de dados; definir os descritores e o recorte temporal; delimitar os critérios de inclusão e exclusão; descrever os dados das

produções mapeadas; agrupar as pesquisas por temáticas; especificar as contribuições das temáticas para o objeto de estudo da pesquisa; e analisar o *corpus* textual dos resumos por meio dos resultados gerados pelo *software* Iramuteq.

Dentre os diferentes tipos de abordagens possíveis ao realizar a análise das produções textuais, os *softwares* têm sido muito utilizados nas pesquisas qualitativas, abrangendo diversas áreas, incluindo as Ciências Humanas (RAMOS; LIMA; AMARAL-ROSA, 2018; SOUZA *et al.*, 2018; CAMARGO; JUSTO, 2013). A vantagem desses *softwares* é auxiliar na organização e preparação dos dados a serem analisados e permitirem a ampliação da compreensão do conteúdo dos textos em análise. Conforme Lahlou (1994), a análise de dados textuais propõe a superação de uma dicotomia entre quantitativo e qualitativo, visto que permite inserir cálculos estatísticos em variáveis essencialmente qualitativas, quais sejam, os textos definidos para análise (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O *software* que será utilizado para o processamento dos dados textuais é o Iramuteq, que organiza, classifica e realiza uma série de análises estatísticas. Foi desenvolvido inicialmente no idioma francês, por Pierre Ratinaud, em 2009, acrônimo de “*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*” (CAMARGO; JUSTO, 2013). As análises estatísticas de seus algoritmos permitem a recuperação do contexto ao qual as palavras pertencem, por isso, possibilita que a análise de dados seja ainda mais consistente. O Iramuteq ancora-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python* (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Destaca-se que a análise dos dados textuais da revisão se configura como quanti-qualitativa, visto que o *software* Iramuteq realiza uma abordagem a partir da contagem, agrupamento e associação de palavras de um *corpus* textual. Contudo, não constitui um elemento a parte para analisar as pesquisas mapeadas, mas sim, corrobora para aprofundamentos das análises²⁹.

Conforme Camargo e Justo (2013), o Iramuteq permite realizar as seguintes análises:

- a) análises lexicais clássicas, em que o programa identifica e reformata unidades de texto, transformando Unidades de Contexto Iniciais (UCI) em

²⁹ O tutorial do *software* pode ser encontrado nas referências em Camargo e Justo (2018). Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 30 jun. 2023.

- Unidades de Contexto Elementares (UCE), além de identificar a quantidade de palavras, ou seja, sua frequência no *corpus* analisado;
- b) análise de especificidades, em que há a possibilidade de associar os textos colocados no banco de dados com as variáveis descritoras de seus produtores, analisando a produção textual a partir das variáveis de caracterização;
 - c) análise pelo método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que permite classificar os segmentos de texto a partir dos seus vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na associação e correlação das formas reduzidas, além da análise fatorial de correspondência, a qual representa em um plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD;
 - d) análise de similitude, em que é possível identificar as coocorrências entre as palavras e as conexões que elas têm entre si.

A primeira parte das análises consistirá: no detalhamento do processo de mapeamento das produções acadêmicas, especificando os números de produções, a apresentação e análise das produções acadêmicas em grupos temáticos. Em um segundo momento, os dados apresentados serão relacionados com as análises das produções acadêmicas com apoio do *software* Iramuteq.

Para o mapeamento inicial, as bases de dados acessadas foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Crossref, DOAJ, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Redalyc e Scielo. Quanto ao recorte temporal da busca, foi o período de 2011 a 2020.

De modo a caracterizar os descritores da pesquisa, optou-se por utilizar a palavra “PIBID de História” acompanhada das outras temáticas que envolvem este trabalho. Por isso, os descritores foram: “PIBID de História; Formação inicial de professores” e “PIBID de História; Política de formação inicial”. Ambos resultaram em semelhantes produções acadêmicas, pois estão muito vinculados. A quantidade de trabalhos encontrada em cada base de dados está apresentada no Apêndice A.

Dentre os trabalhos encontrados, os critérios de inclusão foram: produções que trataram do PIBID de História ou que enfatizaram o Programa como uma política pública educacional, de forma geral, sem destacar aspectos da experiência de universidades em projetos específicos que não os de História. Portanto, os critérios

de exclusão foram: os relatos de caso resultantes de práticas desenvolvidas pelos participantes dos subprojetos, como em Priori, Brunelo e Paixão (2012) e Jesus e Fontes (2018).

As teses, dissertações e artigos selecionados para compor a revisão de literatura desta pesquisa, com base nos critérios explicitados, constituíram-se em 39 produções acadêmicas (3 teses, 14 dissertações e 22 artigos), as quais estão apresentadas no Apêndice B, conforme a área de conhecimento e o ano de publicação.

Nos resultados do mapeamento realizado sobre o PIBID como uma política de formação inicial de professores, observa-se, no Apêndice B, que as áreas de conhecimento predominantes são: Educação e Ciências Humanas (mais especificamente a História), embora tenham sido realizados trabalhos nas áreas de Linguística, Letras e Artes, Políticas Educacionais e Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação internacional, foi um número pouco significativo (5) se comparado à predominância da Educação e Ciências Humanas (34).

Das três teses, nenhuma produção específica trata sobre o PIBID de História, somente analisando o Programa como uma política educacional, em seus diversos aspectos. Destaca-se, neste sentido, a relevância desta pesquisa, que tem como foco o PIBID de História no Paraná, analisando-o como uma política educacional, objeto que não foi encontrado entre as teses mapeadas.

Nas dissertações, houve um aumento significativo entre 2016 e 2018, visto que foi encontrada uma produção em 2016, cinco em 2017 e três em 2018. Considerando a duração de dois anos ou mais de uma dissertação de Mestrado, essas pesquisas iniciaram entre 2015 e 2016, justamente nos anos em que houve mais publicações de artigos sobre o tema.

Os artigos mantiveram uma média de produções mapeadas entre 2014 e 2017, período em que houve uma ampliação da oferta de vagas para bolsistas nos subprojetos (BRASIL, 2013), em 2014, e o lançamento do Programa Residência Pedagógica (BRASIL, 2017), em 2017.

A partir da leitura e análise dos resumos das produções acadêmicas mapeadas, foram organizados quatro grupos, em que estão concentrados os trabalhos que abordam temáticas semelhantes. São eles: I) PIBID: contribuições para a formação de professores de História; II) PIBID: enquanto política de formação de professores; III) PIBID: apropriação de temáticas e metodologias do Ensino de

História; IV) PIBID: análise de subprojetos de História. O Apêndice C apresenta os autores e anos de publicação das produções acadêmicas que integram os quatro grupos definidos.

As produções de cada grupo estão organizadas em quadros, apresentados nos Apêndices, nos quais estão detalhadas as informações quanto ao ano, título, autor, origem e palavras-chave de cada produção. No texto, são delimitadas as principais contribuições das produções de cada grupo para esta pesquisa.

O Grupo I – PIBID: contribuições para a formação de professores de História corresponde a 41% (16) das produções acadêmicas mapeadas, as quais estão relacionadas no Apêndice D. Composto por seis dissertações e dez artigos, as produções acadêmicas deste grupo voltaram-se à formação de professores, buscando compreender os sentidos atribuídos ao PIBID para a construção dos saberes docentes e para a experiência profissional, tanto de licenciandos como de professores supervisores e coordenadores, uma vez que esses agentes integraram o processo da formação do Programa.

As produções que integram o Grupo I se voltaram à reflexão do PIBID sobre a formação do professor de História, desde os recursos financeiros proporcionados pelo Programa até as inconsistências que apresentou. Dentre os aspectos positivos, destacam-se: a) o incentivo ao trabalho docente; b) a reflexão sobre as práticas realizadas; c) a formação de uma identidade de professor por meio das ações; d) a relação universidade-escola; e e) melhor oportunidade de vivência do ambiente escolar do que no estágio. Quanto aos aspectos negativos, os apontados foram: a) a participação limitada de graduandos; b) a falta de aproximação de professores dos cursos com os bolsistas e suas práticas; c) a necessidade de distribuição do Programa entre as escolas participantes; e d) a característica de ser uma política de caráter emergencial, que não foi solidificada como política educacional de Estado.

O Grupo II – PIBID: enquanto política de formação de professores corresponde a 21% (8) das produções acadêmicas mapeadas, as quais estão relacionadas no Apêndice E. Composto por três teses, três dissertações e dois artigos, as produções acadêmicas estão relacionadas diretamente à temática desta pesquisa, pois como o título aborda, contempla análises do PIBID enquanto política de formação de professores.

As produções que integram o Grupo II estão de acordo quanto à importância do PIBID como política de formação docente, entretanto, divergem nas concepções

em relação a como foi elaborado e proposto para as IES. Em Canan (2016), observa-se um otimismo em relação ao PIBID enquanto política que integra o projeto de uma Pátria Educadora, posição discordante de Paulo (2018), pois este salienta que os governos que estiveram no poder durante o período de existência do PIBID não conseguiram mudar a característica neoliberal das políticas educacionais no Brasil, e que, por isso, o Programa também reflete essa lógica, necessitando reflexão e debate sobre ele. Nessas produções, percebe-se que há um solo fértil quanto ao objeto de estudo, principalmente por refletir os problemas estruturais da sociedade brasileira, que se evidenciam ao analisar as políticas educacionais.

O Grupo III – PIBID: apropriação de temáticas e metodologias do Ensino de História corresponde a 21% (8) das produções acadêmicas mapeadas, as quais estão relacionadas no Apêndice F. Composto por uma dissertação e sete artigos, o grupo foi denominado assim por tratar de temas e metodologias do ensino de História abordadas no PIBID e a utilização dessas pelos pibidianos. Destaca-se que nas buscas realizadas no Google Acadêmico, estavam listados trabalhos resultantes de anais de eventos, que mesmo excluídos desta revisão, tratavam desses aspectos metodológicos e práticas realizadas no Programa, descritos em seus títulos.

As produções que integram o Grupo II estiveram intrinsecamente ligadas às práticas realizadas no PIBID, especificamente nos subprojetos de História, portanto, refletem intensamente as concepções desses subprojetos sobre as necessidades do Ensino de História e as demandas suscitadas pelo Programa. Esses trabalhos diferem dos que foram excluídos dos critérios desta revisão, pois, avaliam uma totalidade de ações empreendidas a partir de determinados aspectos teórico-metodológicos, com o fim de reflexão sobre essas atividades.

O Grupo IV – PIBID: análise dos subprojetos de História corresponde a 17% (7) das produções mapeadas, as quais estão relacionadas no Apêndice G. Composto por quatro dissertações e três artigos, abrange as produções que realizam análises dos subprojetos de História no PIBID, de forma geral, ou focalizando na perspectiva do coordenador e supervisor sobre eles. Essas pesquisas se preocuparam em abordar as especificidades dos subprojetos e as ações realizadas, enfatizando a importância dessas ações para a formação docente e relatando suas limitações.

As produções que integram o Grupo IV enfatizaram as análises dos subprojetos, especificamente da área de História, por isso, abordaram resultados importantes para o objeto de estudo desta tese, como: a inserção da discussão sobre

Ensino de História nos cursos de graduação e o envolvimento de outros professores e alunos que não eram pibidianos; as possibilidades de significação do que é ser professor de História, que acontece no PIBID antes das práticas realizadas no Estágio Curricular Obrigatório; a característica do Programa como uma política aberta a interpretações, dado que não traz em seu texto especificidades das diversas áreas de conhecimento; e uma nova cultura educacional formada nos cursos de graduação que participaram do PIBID.

Tendo em vista as produções mapeadas e agrupadas, para realizar a análise dos dados das produções acadêmicas no *software* Iramuteq, inicialmente foi necessário organizar o *corpus* textual, formado pelo conjunto de 39 resumos, oriundos das teses, dissertações e artigos mapeados nesta revisão de literatura, os quais foram preparados conforme as orientações do tutorial do Iramuteq quanto à formatação de palavras e caracteres. Nos excertos exemplificadores é possível observar que acentuações e caracteres especiais são retirados das palavras que compõem os textos analisados:

**** *tese_01

Nesta tese analisar bases historica politica pedagogica do PIBID e tambem busca compreender como se da o processo de implementacao_de_politica do PIBID considerando os relatos dos sujeitos que dele participam especificamente os alunos e os professores da escola_publica O PIBID foi implementado em 2007 no contexto de correlacoes de forcas sociais e politica tanto internas em que o Estado_ampliado gerencia a fragil situacao social educacional e politica brasileira a favor das bases economicas quanto externas no que tange as orientacoes de orgaos multilaterais do contexto internacional

[...]

**** *dissertacao_04

Essa pesquisa tem por finalidade discutir a formacao_do_professor_de_Historia com base nas experiencias do subprojeto do PIBID da curso_de_Historia na de Ensino_superior do entre os anos de Nesse sentido temos por objetivo analisar como os coordenadores_de_area do subprojeto PIBID_Historia pensaram e planejaram as atividades dos bolsistas envolvidos no projeto tendo a escola_publica como espaco de formacao_de_professores

[...]

**** *artigo_22

O objetivo deste texto e divulgar parte dos resultados do Projeto de formacao_inicial_docente PIBID da curso_de_Historia O projeto esta sendo desenvolvido em quatro escola_publica do Nucleo Regional de Educacao de Ivaipora cidade que tem um campus da universidade O estudo e mais um esforco para analisar a contribuir do PIBID na formacao_inicial_docente dos licenciandos do curso_de_Historia bem como possibilitar a compreensao da fundamentacao teorica politica e ideologica que esta subjacente na legislacao e nos conteudos programaticos dos curriculo escola_publica

Na preparação do *corpus* textual, é necessário realizar adequações às especificidades do objeto de estudo. Além das orientações do tutorial, observou-se, neste caso, a necessidade de unificar conceitos que tinham o mesmo sentido, por exemplo: `formacao_docente`, `formacao_profissional_docente`, `formacao_de_professores`, `formacao_dos_professores`. Da mesma forma, as siglas foram consideradas em detrimento de sua descrição completa, ou seja, considerou-se PIBID, ao invés de Programa_Institucional_de_Bolsas_de_Iniciacao_a_Docencia.

Após a preparação do *corpus* textual, o arquivo foi salvo em formato txt e inserido no Iramuteq. A partir desta ação, os relatórios foram gerados, com 76% de aproveitamento do *corpus* textual, percentual considerado adequado por Camargo e Justo (2013). Para esta revisão, foram selecionados os relatórios referentes à análise lexicográfica, análise de similitude e classificação hierárquica descendente, contudo, serão apresentadas no texto a análise lexicográfica e de similitude.

Como abordado por Camargo e Justo (2013), na análise lexicográfica clássica são identificadas as formas ativas (palavras), denominadas assim conforme a frequência em que aparecem no *corpus* textual. Dentre as 1.378 formas ativas encontradas, o Apêndice H mostra as trinta palavras de maior frequência (f) localizadas nos textos.

Os termos que apareceram com mais frequência foram: “PIBID” (f=175)³⁰, “analisar” (f=86), “formacao_inicial_docente” (f=53), “escola_publica” (f=53), “formacao_de_professores” (f=50), “bolsista” (f=42), “pesquisa” (f=39), “universidade” (f=30), “politica_publica_educacional” (f=27) e “professor” (f=24). Essas formas ativas não se relacionam diretamente ao PIBID de História, mas sim à política de formação de professores, que articula universidade, escola pública, pesquisa, formação inicial docente, bolsistas e professores. Pensando nisso, essas dez primeiras formas ativas compõem o trabalho principal realizado no PIBID, por meio dos sujeitos e das instituições coparticipantes.

. A análise lexicográfica é representada graficamente pela nuvem de palavras, na qual quanto maior a frequência maior é o tamanho da fonte das palavras, indicando maior ou menor ocorrência do interior da nuvem para as extremidades, conforme se observa na Figura 2.

³⁰ Será utilizado f = para demonstrar a frequência de formas ativas (palavras) encontradas no *corpus*.

formação inicial docente, proporcionada aos bolsistas de graduação, mas também uma maneira de trabalhar a formação continuada dos professores supervisores, que são agentes essenciais desse processo e início de trajetória docente.

Em “escola_publica” percebe-se uma forte associação das formas “condicoes_de_trabalho_docente” “saberes_docentes”, “espaco”, visto que esta instituição se configura como o local onde as ações do Programa são realizadas, dependendo de circunstâncias que vão além da prática docente em si, mas que vão ao encontro da estrutura da escola e das condições de trabalho docente. Além disso, é na escola que esses saberes docentes são mobilizados, por meio da articulação entre a experiência dos professores supervisores e os conhecimentos levados pelos bolsistas, em mediação com os conhecimentos presentes nos estudantes da Educação Básica.

Por fim, com a forma ativa “analisar” vêm outras formas, como “metodologia”, “documento”, “implementacao_da_politica”, “procedimento”, que demonstram os instrumentais de pesquisa utilizados pelos trabalhos mapeados, visando compreender os objetos de estudo em questão.

Além da árvore de similitude, a CHD, uma das análises mais importantes do Iramuteq, consiste em um agrupamento que o *software* realiza das formas ativas, conforme a correlação entre elas, formando um esquema hierárquico de classes de vocabulários. Essa análise se dá a partir do teste estatístico de associação qui-quadrado³¹, o qual é representado em dendograma. Cada partição do dendograma representa uma classe de agrupamento de palavras que apresentam forte associação entre elas. O dendograma apresentado no Apêndice I é formado pelas seis (6) classes geradas pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente, que se relacionam tanto com os resultados da árvore de similitude quanto se aproxima aos grupos gerados na análise das produções mapeadas.

Nesta revisão sistemática de literatura, as produções acadêmicas analisadas permitiram vislumbrar o cenário das pesquisas brasileiras acerca do PIBID de História,

³¹ O teste de associação qui-quadrado (χ^2) é um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis categóricas nominais e avaliar a associação existente entre variáveis qualitativas. É um dos testes estatísticos mais utilizados em pesquisa social. Para aprofundamentos consultar o livro de Pedro Alberto Barbetta (2003), intitulado “Estatística aplicada às Ciências Sociais”, Editora da UFSC.

quanto aos seus objetos de investigação, resultados e lacunas, bem como apontar os caminhos que podem ser trilhados para novos estudos e pesquisas.

Nota-se que, apesar de haver muitas produções sobre o PIBID em outras áreas (o que foi constatado a partir das pesquisas nos bancos de dados), poucas estão diretamente relacionadas à especificidade da área de História.

Dessa forma, elencam-se alguns aspectos importantes considerados até então, e que também puderam ser encontrados ao longo desta revisão sistemática de literatura:

1. no caso desta pesquisa, trata-se de um tema especificamente abordado pelas Ciências Humanas, principalmente nos trabalhos que se voltaram ao PIBID de História, mas há outras áreas pesquisando o PIBID a partir de diferentes perspectivas;
2. apesar de o recorte temporal estar entre 2011 e 2020, a maior parte das pesquisas ocorreu de 2013 a 2017, anos em que o PIBID de História tinha maior quantidade de subprojetos implantados, principalmente tratando-se do PIBID de História no Paraná, em que os últimos subprojetos iniciaram em 2013 e todos finalizaram a primeira proposta no primeiro semestre de 2018 (BATISTA, 2019);
3. predominaram as pesquisas sobre o PIBID e as contribuições para a formação docente em História (41%), seguidas de análises do PIBID enquanto uma política educacional (21%), apropriações de temáticas e metodologias do ensino de História no PIBID (21%), e, por último, análises do PIBID a partir das especificidades dos subprojetos de História (17%);
4. na análise lexicográfica, as formas ativas preponderantes foram “PIBID” (f=175), “analisar” (f=86), “formacao_inicial_docente” (f=53), “escola_publica” (f=53), “formacao_de_professores” (f=50), “bolsista” (f=42), “pesquisa” (f=39), “universidade” (f=30), “politica_publica_educacional” (f =27) e “professor” (f=24), demonstrando a centralidade dessas palavras frente aos outros termos utilizados nas pesquisas sobre o PIBID. Porém, isso não demonstrou menor importância dos outros termos, dado que todos estavam ligados de alguma forma às palavras supracitadas.

Considerando a análise das pesquisas mapeadas nesta revisão sistemática de literatura pode-se inferir que:

1. é necessário compreender o PIBID de forma crítica e alinhada ao contexto político-econômico-educacional do Brasil, no período de 2011 a 2020;
2. entende-se a necessidade de articulação entre as discussões sobre políticas educacionais e formação de professores de História, ao considerar as especificidades do PIBID de História no Paraná;
3. deve se atentar à escolha do referencial teórico utilizado nesta tese, para dar conta de pensar a política de formação de professores proposta pelo PIBID, mas não somente acerca da formulação, mas da elaboração dos subprojetos, implantação e implementação nas universidades e escolas, avaliação dos resultados e efeitos alcançados, bem como uma autoavaliação dos agentes envolvidos no Programa;
4. há que se considerar as diferentes possibilidades de interpretação do PIBID e os caminhos percorridos pelos sujeitos que atuaram, no caso desta tese, os coordenadores da área de História. Neste sentido, algumas problemáticas podem ser destacadas: Qual o entendimento inicial da IES quanto ao PIBID? Como este entendimento foi recontextualizado no subprojeto de História? As ações realizadas refletiram o planejamento inicial? O que mudou a partir da atuação na política, tanto na estrutura do Programa quanto nas práticas? Quais mudanças são percebidas na relação entre a proposta inicial do PIBID e o formato atual, que iniciou a partir do segundo semestre de 2018?
5. não foram realizadas pesquisas voltadas à avaliação do PIBID da área de História enquanto uma política/programa de formação inicial de professores considerando o referencial teórico da avaliação de políticas e programas orientadas por/para uma agenda social com as contribuições das perspectivas decoloniais, de tal modo que os resultados da avaliação justificam o ineditismo do objeto de estudo desta tese e a relevância dos resultados para o desenvolvimento das teorias de avaliação de políticas e programas educacionais.

A partir das produções acadêmicas sobre o PIBID e os desafios que permanecem latentes na avaliação do Programa, a proposição desta tese está em

realizar a avaliação do PIBID de História no Paraná a partir da avaliação dos coordenadores de área, agentes que atuaram no Programa, no período de 2011 a 2020.

Uma das formas de analisar o PIBID é não limitando-se somente ao seu caráter de política educacional, mas considerando as áreas específicas em que o Programa se fez presente, como no caso desta pesquisa, na formação inicial de professores de História.

Ao realizar a avaliação dos coordenadores sobre o PIBID, é preciso compreender os embates do campo em que estão inseridos, bem como os principais desafios referentes à formação do professor de história no século XXI, visto que essas questões refletiram também nas ações no PIBID de História e na avaliação dos coordenadores sobre o Programa. Esses debates são discutidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO PARANÁ

A revisão sistemática de literatura não direcionou somente a problemática e recorte da pesquisa, ademais, suscitou questões que são específicas à formação do professor de História e que se evidenciaram nos desafios do PIBID de História. Dessa forma, considerou-se que há um campo da formação de professores de História, com seus agentes, embates, disputas e desafios, inerentes a um campo que surge das especificidades da formação, ensino e aprendizagem de uma disciplina.

O presente capítulo tem como objetivo explicitar os aspectos históricos, normativos e curriculares da formação de professores de História no Brasil, que se entrecruzam também com os aspectos da disciplina escolar, bem como os embates presentes no campo atualmente.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, NORMATIVOS E CURRICULARES NO CONTEXTO BRASILEIRO E PARANAENSE

Conforme ressaltado no primeiro capítulo, para Bourdieu (1983b), um campo é caracterizado por ser o espaço e/ou posição em que determinado bem é produzido, consumido, classificado (BOURDIEU, 1983b). Nesses espaços, há um grupo de agentes que partilham dos mesmos sistemas simbólicos e reproduzem, de acordo com Bourdieu (1983b), as estruturas de dominação social. Nesse viés, a “[...] estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores” (BOURDIEU, 1983b, p. 120).

A partir desse conceito, entende-se que o campo da formação de professores de História é formado pelos diferentes agentes que participam dessa formação, ainda que nem todos sejam os agentes desta pesquisa. Nesse campo podem estar inseridos os formuladores de políticas, as secretarias de educação, os professores das licenciaturas em História, independentemente das suas áreas específicas de formação, os professores da rede básica, dentre outros.

Como em todo o campo, há relações de força entre os agentes e instituições envolvidas, por isso, para compreender esses embates no campo da formação de professores de História, é preciso revisitar os delineamentos realizados ao longo,

principalmente, do século XX, para a estruturação da formação de professores no Brasil.

Evidentemente, a origem da disciplina, ainda no século XIX, influenciou de maneira direta, pois formar um professor depende também do que se compreende por ensinar História e, segundo Ciampi: “Pensar em ensino significa pensar em políticas de formação de professores, e, conseqüentemente, nos compromissos do historiador em suas várias dimensões” (CIAMPI, 2013, p. 119). Por isso, o ensino da disciplina está atrelado às concepções de história e de formação de professores que estiveram em disputa ao longo da história da educação no Brasil, que serão apresentados nas seções seguintes.

3.1.1 Contexto histórico e marcos normativos

Um dos marcos para o início do ensino de História no Brasil foi a criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. Foi o primeiro estabelecimento de ensino público secundário no país e após a sua criação, logo houve a regulamentação da disciplina de História a partir do ensino secundário. No mesmo ano, também foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), para orientar a história escolar a ser ensinada no colégio (NADAI, 1992; BITTENCOURT, 1993; CAIMI, 2001).

O modelo de História característico do período imperial brasileiro tinha uma orientação pedagógica jesuítica, baseando-se em métodos de ensino semelhantes ao catecismo, em que havia um predomínio da memorização, da repetição oral, das perguntas e respostas. Além disso, naquele período, a Educação mantinha um caráter elitista e ideológico, não havendo a separação dos interesses do Estado e da Igreja e nenhum efetivo esforço por parte do Império para tornar a Educação mais democrática (CAIMI, 2001).

Como fruto dessa orientação jesuítica na formação de professores, havia “[...] uma representação da docência que permanece influente até hoje, a ideologia do dom, ou seja, um conjunto de imagens, valores e ideias que sustenta a docência como uma capacidade natural, um talento inato, um presente divino” (CERRI, 2013, p. 168-169). Ser professor não era um processo de profissionalização, mas sim de dom, capacidade natural, talento.

Semelhantemente a outros campos de conhecimento, o ensino de História foi influenciado por um modelo francês de ideias, costumes, tradições, que consideravam

os acontecimentos da Europa Ocidental como marcos e símbolos do progresso da humanidade (CERRI, 2013; CAIMI, 2001). Nessa perspectiva, as disciplinas das áreas das humanidades eram ministradas, no Colégio Pedro II, por bacharéis em Direito, sacerdotes católicos, aqueles que na formação incluíam, ao menos, a Filosofia e a Teologia, por isso, o ensino de História misturava-se entre elementos da história sagrada e conteúdos de história universal e nacional (BITTENCOURT, 1993). Esse modelo eurocêntrico posicionava – e ainda posiciona – a Europa como centro dos acontecimentos e modelo para a humanidade, além de ter moldado o ensino de História no Brasil, e, conseqüentemente, a formação dos professores.

Ainda no século XIX, foram criadas as primeiras Escolas Normais (1890-1932), que tinham como objetivo formar os professores para a escola primária (FERREIRA, Ângela, 2015).

No início do século XX, já no período republicano, o debate em torno do ensino de História se tornou mais abrangente. É preciso destacar que a História sempre foi alvo de intencionalidades por diferentes grupos políticos e econômicos, visto que legítimas narrativas, portanto, ao se mudar um projeto de governo, evidentemente era necessário mudar o que se ensinaria. Com o advento da República, era necessário também formar uma identidade nacional, que exigia muito mais do que somente a independência política e econômica. Para formar uma nação era necessário a criação de símbolos nacionais, ou seja, uma bandeira, um hino, heróis, costumes comuns, mas, sobretudo, uma história em comum, que possibilite a criação de uma identidade nacional (ANDERSON, 1985).

Para que o Brasil fosse, de fato, uma República, era necessário constituir o povo brasileiro, marcado ainda pelos traços de colônia e da amplitude do espaço geográfico do país, que configura diferentes realidades regionais e, muitas vezes, dificulta essa identidade comum. De acordo com Corsetti (2002), a escola, pública, laica e gratuita, instituída pelo Estado, deveria ser responsável pela construção da nova sociedade que se erguia sob moldes republicanos.

Nesse contexto, a I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927, em Curitiba, no Paraná, reuniu educadores de todo o Brasil. Quanto ao ensino de História, discutia-se com base na moral e no civismo, pois seria somente a partir desses dois pilares que os alunos aprenderiam a amar a pátria, respeitar os valores desta e as autoridades que a representavam (COSTA; SCHENA; BITTENCOURT, 1997).

Na Primeira República (1889-1930), apesar de alguns esforços, a Educação não foi estruturada sistematicamente no território nacional, foi somente com o advento da Era Vargas e seu cunho nacionalista, a partir de 1930, que foram efetivadas algumas reformas no âmbito da Educação Nacional. Pode-se citar a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) e a Reforma Francisco Campos, em 1930 e 1931, respectivamente. A reforma propôs uma substituição da história universal pela história da civilização, com relação ao ensino de História.

Tal mudança acarretou um rompimento, ao menos inicial, de uma visão tradicional, religiosa (católica) e aproximou-se de uma visão mais laica do conhecimento, de cunho positivista (CAIMI, 2001). É importante ressaltar que, desde 1891, a Constituição brasileira caracteriza o Estado como laico, contudo, ao longo de todo o século XX ainda eram vistos muitos resquícios de um ensino de História voltado às concepções religiosas (católicas) (BITTENCOURT, 1992).

Na década de 1930, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, em que educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira – importantes nomes da Educação brasileira – lançaram o Manifesto em defesa de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Os educadores inspiraram-se nos princípios da Escola Nova, movimento de educadores que teve como principal nome John Dewey, nos Estados Unidos, mas que repercutiu no Brasil durante a primeira metade do século XX pela necessidade de a Educação acompanhar as mudanças políticas, sociais e econômicas pelas quais a nação passava (CAMPOS; SHIROMA, 1999; AZEVEDO, 2003).

O movimento era uma das formas de resistência contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, buscava uma escola que focasse na emancipação do indivíduo a partir da escola (O MANIFESTO, 2006). Com isso, a partir dos ideais da Escola Nova, foram criados os Institutos de Educação (1932-1939), também chamados de Escolas de Professores, que substituíram as Escolas Normais, com um currículo mais aproximado do que corresponde à formação de docentes no Ensino Médio/Técnico atualmente (FERREIRA, Ângela, 2015).

Junto à ampliação das escolas como elemento unificador e de desenvolvimento da nação em construção, os incentivos ao patriotismo e ao civismo tornaram-se ainda mais latentes após a implantação do Estado Novo, visto que contar

com a Educação da juventude para formar esses valores nos cidadãos era essencial para o projeto político de Getúlio Vargas.

Ainda, durante este período, foi decretada a Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, sobre o ensino secundário, denominada Reforma Capanema, que além de determinar dois ciclos de ensino para esta etapa, apresentava já em seu Art. 1º como finalidade do ensino secundário³²: “Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942). Para a História e Geografia, afirmava a necessidade da educação moral e cívica no Art. 22, que teria como base “[...] a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos” (BRASIL, 1942), apesar de ainda não aparecer como disciplina. Evidentemente, não foi somente pela Educação que esse sentimento foi criado, também se utilizaram da música, dos meios de comunicação, do cinema, do esporte, entre outros.

Apesar de atualmente o ensino de História não ter as mesmas configurações, este período foi essencial para compreender algumas das marcas que a cultura histórica brasileira produziu naquele momento e que se refletem ainda hoje (CAIMI, 2001). Posteriormente, com a criação dos cursos universitários, houve uma ampliação dos debates acerca da formação de professores de História e do Ensino de História, discutida na seção seguinte.

3.1.2 Os cursos universitários e a ampliação dos debates

Uma das contribuições para que o ensino de História fosse repensado foi a criação de cursos universitários para a formação de professores, marco para a atual configuração dos cursos de nível superior de História.

O primeiro curso foi o da Universidade Federal do Rio de Janeiro, seguido pelo da Universidade de São Paulo, em 1934. Nesse último, para o andamento do curso, alguns intelectuais franceses, como Fernand Braudel, Lucien Febvre, Lévi-Strauss, trouxeram discussões historiográficas importantes, abordando sobre método e pesquisa. Por isso, os estudantes egressos contribuíram para novas formas de pensar e ensinar a História. Contudo, esses movimentos aconteciam em algumas

³² O ensino secundário naquele momento, a partir da Reforma Capanema, acontecia em dois ciclos: o ginasial (equivalente ao Ensino Fundamental Anos Finais) e o colegial (equivalente ao Ensino Médio).

regiões do país, não como um todo. No Paraná, a UFPR foi responsável pela implementação do primeiro curso de História, em 1938 (CERRI, 2013).

No Brasil, predominava nos cursos de formação de professores o modelo 3+1, visto que antes de ter cursos especializados, entendia-se que o professor se formava na prática da sala de aula, portanto, essa ideia foi base para esse modelo. Era assim chamado, pois, em três anos eram realizados os estudos teóricos na área da disciplina, neste caso, a História, e em um ano eram acrescentados os estudos pedagógicos, completando assim os quatro anos necessários para a formação do professor (CERRI, 2013). Esse modelo permaneceu por muitos anos na cultura universitária, inclusive legitimando uma “superioridade” das disciplinas de “conteúdo” em relação às “pedagógicas”, ainda que o objetivo das licenciaturas fosse formar professores de História, de forma integral.

Durante o século XIX e a primeira metade do século XX, incentivava-se uma história dita “tradicional”, que seria majoritariamente político-militar (CERRI, 2013). Esse modelo reforçava os ideais nacionalistas e patrióticos, em que a História era restringida a uma gama de objetos e de periodizações, fechada nos documentos escritos e oficiais (civis ou canônicos), priorizava a história de uma classe predominante e que estava no poder, que determinava qual seria a história oficial contada, em detrimento dos outros personagens emergentes (CERRI, 2013).

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) teve significativa importância nos debates acerca do ensino de História, visto que trabalhou na produção e sistematização do conhecimento acadêmico-científico da realidade brasileira (CAIMI, 2001). Atuou de 1955 a 1964 na tarefa de elaborar uma ideologia do desenvolvimento brasileiro, inspirados em valores ético-humanistas, no sentido de sensibilização diante das injustiças e opressões, mas também em uma perspectiva política, alinhados ao projeto nacionalista de nação. Em suas propostas, visava-se contar a história dos povos indígenas e africanos, por exemplo, ativos na construção da nação, mas praticamente inexistentes nas narrativas historiográficas que se tinha até então.

Contudo, os esforços por produzir uma História Nova do Brasil, visualizados na elaboração de um conjunto de monografias que visavam estimular o ensino de História a nível médio, foram extintos em face do regime militar que iniciou em 1964. Naquele período, as liberdades – de expressão, de ir e vir, de manifestação – foram cerceadas, os opositores ao regime cassados, torturados, presos, assim como os

movimentos estudantis silenciados, ao exemplo da depredação do prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE). Algumas reformas educacionais foram empreendidas, que impactaram diretamente – novamente – no ensino de História.

A Reforma Universitária de 1968, além de não alterar a estrutura do modelo “3+1”, reforçou o isolamento entre teoria e prática, visto que estabeleceu espaços institucionais distintos, no interior das universidades, para as determinadas partes da formação. Alguns estudiosos entendiam que, para o profissional de História, era estritamente necessário o domínio do conhecimento histórico, relegando um papel marginalizado às disciplinas relacionadas aos conhecimentos pedagógicos, estritamente para cumprimento das formalidades necessárias para a obtenção do diploma (CERRI, 2013).

A Reforma do Ensino Primário e Médio (Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971) (BRASIL, 1971) determinou que as disciplinas de História e Geografia fossem integradas, ao que passou a se chamar Estudos Sociais³³, no 1º grau (compreende aos atuais Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais). Ademais, também se tornou obrigatória a disciplina de Educação Moral e Cívica e Organização Social Política do Brasil (OSPB).

Todas essas reformas ocasionaram a necessidade de um professor polivalente, ou seja, que dominasse os conteúdos de todas as áreas das ciências humanas, de forma geral, efetivado no Parecer 554/72 e da Resolução 45/72, que regulamentaram as licenciaturas curtas para professores de 1º grau e plena para ministrar aulas no 2º grau (BRASIL, 1972a; BRASIL, 1972b). Nesse sentido, percebia-

³³ Os Estudos Sociais no Brasil advêm dos ideais do movimento da Escola Nova, desde os anos 1920. Inicialmente, representaram um contexto reformista, em que o pensamento progressista educacional vislumbrava um ensino pautado na realidade dos estudantes e na preparação para a vida, chamado de Ciências Sociais. Entretanto, ganhou maior força nos anos 60, no sentido de formação para a cidadania: “Os Estudos Sociais, agora concebidos como parte integrante do núcleo comum da escola de 1º e 2º graus, portanto extensivo a todas as escolas do país, incluíam, obrigatoriamente, por força dos aparatos legais, Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil numa mesma disciplina [...]” (NADAI, 1988, p. 11). De acordo com Nadai, os maiores emblemas enfrentados quanto aos Estudos Sociais, principalmente no âmbito da formação e profissão docente, eram: “[...] a implantação da licenciatura curta na formação do professor de Estudos Sociais, em geral ministrada pela iniciativa particular, reduzindo e empobrecendo sua formação; a proletarização do professor, ocorrida tanto pela redução salarial a níveis ínfimos como pela deterioração das suas condições de trabalho e do funcionamento da escola [...]” (NADAI, 1988, p. 12). Os Estudos Sociais tiveram fim somente com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, em que História e Geografia se tornaram disciplinas isoladas. O documento, “[...] em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18).

se uma tentativa de desvalorização e desqualificação desses profissionais, além do aligeiramento da formação.

Apesar de todas as restrições causadas pelo regime militar, os professores de História que se mantiveram no meio acadêmico naquele período, conseguiram, a partir da abertura política do final dos anos 70, rearticular os movimentos sociais e os debates em torno da Educação, e, mais especificamente, do ensino de História. Nessa fase, principalmente a partir dos anos de 1980, o ensino de História passou pelo que pode ser chamado de uma transição paradigmática, em que referenciais teóricos comumente utilizados, tanto nos aspectos historiográficos quanto metodológicos, não seriam mais facilmente aceitos entre os professores intelectuais envolvidos no debate e em uma renovação da historiografia para o ensino da História (CAIMI, 2001).

Entretanto, importa mencionar que os efeitos da ditadura também geraram “[...] faculdades elitizadas e a formação de um profissional - professor que vem da classe média e em geral lida com sua própria classe na escola” (CERRI, 2013, p. 173). Somente com uma “deselitização” das faculdades e maior entrada de estudantes de diferentes classes sociais na escola, que se começou a questionar essa cultura universitária (CERRI, 2013).

A partir dos anos 1980, com o período da redemocratização e um repensar da Educação no Brasil, principalmente quando da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), diversos intelectuais – que apesar de vivenciarem o regime militar, se opunham a ele – se movimentaram para debater tanto o Ensino de História quanto a formação dos professores de História (CAIMI, 2001).

É importante destacar quais foram os estudiosos do campo do ensino de História, que também foram orientadores de seus sucessores e, assim por diante. Na pesquisa de Flávia Eloisa Caimi acerca dos estudos sobre o ensino de História nos anos de 1980 e 1990, alguns professores e algumas professoras apareceram com destaque, como: Elza Nadai, Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Ernesta Zamboni, Déa Fenelon, Marcos Silva, Helenice Ciampi, Kátia Maria Abud, dentre outros. Destaca-se que esses professores/pesquisadores tiveram suas formações acadêmicas nos estados de São Paulo ou Minas Gerais, locais também de atuação profissional. Esses intelectuais têm o curso de História como formação, por isso, trabalham a partir do estatuto epistemológico da ciência histórica, ou seja, não tratam estritamente de questões pedagógicas gerais, mas sim das especificidades do ensinar/aprender na disciplina de História.

Para entendimento das posições/opções teóricas dos agentes desta pesquisa, que estão explicitadas nas respostas ao questionário da pesquisa, elucidam-se as inspirações desses intelectuais dos anos 1980 e 1990, segundo Caimi (2001). A autora menciona uma classificação geral das bibliografias utilizadas, sintetizando-as em:

- recepção de autores de **ciências humanas**;
- recepção de autores estrangeiros **marxistas** ou de **influência teórica marxista**;
- recepção de autores vinculados à **historiografia francesa, Annales, Nova História** e outras tendências;
- recepção de autores da **historiografia inglesa**;
- recepção de autores estrangeiros vinculados à **psicologia educacional**;
- recepção de autores nacionais ligados à **historiografia e educação** (CAIMI, 2001, p. 55-56, grifo nosso).

Se o marxismo era a corrente teórica preponderante na Educação durante parte do século XX, ao longo dos anos 1980 e 1990 ela entrou em uma crise de paradigma, principalmente por conta das experiências comunistas que entraram em declínio naquele período, por exemplo, a soviética, a chinesa e do Leste europeu, no qual ampliou-se o debate sobre a história a partir da historiografia francesa, da Escola dos Annales e da Nova História.

Caimi (2001) ressalta também que na década de 1990 foram deixadas de lado as abordagens crítico-reprodutivistas, como em Althusser, Bourdieu e Passeron. Com isso, outros e novos autores surgiram no debate, os quais encontram palco também atualmente nas tendências pedagógicas que ocupam as discussões do ensino de História, apesar de não serem autores da área respectiva, mas sim da formação de professores, como Antonio Nóvoa, Gimeno Sacristán, Thomas Popkewitz, Donald Schon, entre outros, estudiosos do currículo, da formação de professores, dos conhecimentos pedagógicos e outras temáticas (CAIMI, 2001).

Em relação à formação do professor de História, evidentemente, avançou-se muito dos anos de 1990 para a atualidade, por isso, algumas discussões pontuadas pela autora não podem ser colocadas mais como principais nos debates, porém, serão mencionadas para integrar a discussão: a) dicotomia bacharelado-licenciatura; b) dissociação entre teoria e prática; c) frágil formação teórica; d) conteúdos anacrônicos; e) pouca erudição dos alunos (CAIMI, 2001).

A dicotomia bacharelado-licenciatura, que seria uma supervalorização do bacharelado sobre a licenciatura, de forma teórica não é mais tão latente, visto que, no caso do Paraná, por exemplo, dentre os 107 cursos de História ativos (públicos e privados), 91 são licenciaturas e 16 bacharelados (E-MEC, 2022). Contudo, adentra na outra discussão mencionada, que seria uma dissociação entre teoria e prática, que apesar de muito discutida, ainda é observada no âmbito dos cursos de licenciatura em História. Ainda que, essencialmente, tenham como objetivo formar professores, os cursos de licenciatura, comumente, focam mais na formação do pesquisador, do historiador (FONSECA, 2003). Apesar desse foco, um dos dilemas mencionados é a frágil formação teórica, que impossibilita que, em quatro anos, o professor de história tenha fundamentação suficiente tanto das correntes historiográficas quanto da instrumentalização dessas para a prática pedagógica.

Quanto às questões político-ideológicas no ensino de História, observa-se que estão presentes tanto no interior da disciplina quanto no sentido do currículo e das políticas educacionais que a envolvem. Algumas questões mais recentes serão tratadas na seção 3.2 deste capítulo, mas considerando o contexto dos anos de 1990, as principais questões estavam em torno de uma história acrítica, baseada somente em datas, memorizações, heróis e símbolos nacionais, de forma cronológica e desconectada da realidade dos estudantes. Além disso, houve críticas intensas às políticas adotadas pelo regime militar durante os anos das décadas de 1960 e 1970, que reverberaram posteriormente, como a implantação dos Estudos Sociais. Essa disciplina, junto à Educação Moral e Cívica e OSPB teriam contribuído para um projeto nacionalista de uma história oficial, caracterizada por um ufanismo, intolerância com as diferenças e que apresenta a história do ponto de vista da classe dominante.

Destaca-se que essa renovação historiográfica dos anos de 1980 também veio acompanhada de um crescimento do neoliberalismo na Educação, que pode ser associado justamente à essa quebra do paradigma marxista e de uma descrença do Estado como gerenciador da Educação. Essa incapacidade gerencial foi “[...] utilizada como fundamento para a transferência da educação da esfera pública para a esfera do mercado” (CORSETTI, 2002, p. 30). Essa lógica de funcionamento atribui à educação uma necessidade de organização empresarial, em que se preza por uma “modernidade” baseada nas noções de eficiência, qualidade e produtividade.

No que tange aos anos 2000, as anteriormente mencionadas resoluções 1 e 2 do Conselho Nacional de Educação e as próprias Diretrizes Curriculares (BRASIL,

2001b; BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b) definiram novas diretrizes para os cursos de formação de professores, que estavam em discussão durante todos os anos 1990, a partir das reformas neoliberais. Uma das diretrizes foi a da não possibilidade do aligeiramento da formação para a licenciatura após o período do bacharelado, sendo necessário estabelecer o currículo adequado a cada uma das modalidades. No caso da formação do profissional de história, a Associação Nacional de História (ANPUH) reivindicava, desde o fim dos anos 1990, a integração das atribuições profissionais da teoria e da prática, pesquisa e ensino (CERRI, 2013).

Para isso, a formação do professor deveria – e ainda deve – estar baseada nesses moldes, de forma a “[...] treinar e controlar o desempenho do professor” (CORSETTI, 2002, p. 33). Nesse sentido, o treinar seria o “como fazer”, soluções práticas para o cotidiano, aligeiramento dos cursos de formação, contratação de empresas de consultoria para ministrar cursos e capacitações.

Ainda, diante de um novo século, e, a partir de 2002, de um novo governo, de 2002 a 2016, com o Partido dos Trabalhadores à frente da Presidência, na figura de Luiz Inácio Lula da Silva e, posteriormente, de Dilma Rousseff, não houve uma grande ruptura com as reformas realizadas previamente por Fernando Henrique Cardoso, apesar das diferenças político-ideológicas de ambos. Contudo, algumas marcas próprias do petismo na administração do país na área educacional foram mencionadas anteriormente, como a UAB, em 2006; Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação e o PDE, ambos em 2007; o PARFOR, em 2009; e, na mesma esteira, o PIBID, objeto de estudo da tese, em 2007.

No Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, previa-se “XII- instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação, considerada a demanda dos mesmos” (BRASIL, 2007a). Considerando essa meta, houve uma intencionalidade no âmbito das políticas que possibilitaram um maior investimento na formação dos professores, e, conseqüentemente, o advento do PIBID como política de formação inicial.

Entretanto, o debate da formação de professores de História não se tratava somente das condições gerais e das políticas implementadas, mas também dos currículos que determinavam como aconteceria essa formação no âmbito dos cursos de graduação.

As Diretrizes Curriculares de História CNE/CES 492/01 (BRASIL, 2001b), trouxeram o contexto dos anos anteriores que culminaram na necessidade dessas

novas diretrizes. O documento abordou que, nos anos 1960, quando da implantação de um currículo mínimo para os cursos de História (BRASIL, 1961), observava-se a insuficiência de um currículo mínimo na profissionalização do profissional da História; a pouca dedicação exclusiva dos professores; a inexistência de um sistema de bolsas de pesquisa e de estudo para os professores universitários; entre outros dificultadores. Contudo, a partir da década seguinte, dos anos 1970, e as mudanças dos paradigmas na própria ciência histórica ocorridas no contexto mundial e nacional, levaram a ampliar as discussões acerca dessa formação e do próprio ensino de História.

Com o advento de um novo século, as discussões que eram pauta no final do século XX ainda permaneciam em voga, mas traziam consigo os desafios das novas proposições curriculares trazidas pela LDBEN/96 e as DCNs. Na sequência, será discutido acerca da formação de professores de história no século XXI e alguns dos principais embates encontrados no campo.

3.2 OS DESAFIOS E OS EMBATES DO CAMPO NO SÉCULO XXI

A formação de professores sempre esteve atrelada ao ensino da História, pois mudando-se o que ensinar, muda-se como formar os professores que o farão. Por exemplo, no período ditatorial, em que História e Geografia foram unidas na disciplina de Estudos Sociais, muitos cursos foram extintos, dando lugar ao curso de Estudos Sociais. Tal mudança influencia toda a organização e identidade própria de cada curso de graduação em licenciatura.

Nesta seção, não se busca discutir o currículo do ensino de História na Educação Básica, mas trazer uma breve discussão sobre este nos cursos de Licenciatura em História. Para isso, retoma-se a mudança paradigmática que ocorreu nos anos de 1980 e os movimentos de professores-historiadores à época, tanto no ensino quanto na formação de professores de História. Contudo, mesmo com esse contexto, até a aprovação da LDBEN/96, houve, pelo menos, 30 anos de estagnação no interior dos cursos, no sentido de não ter ocorrido mudanças estruturais na organização curricular (FERREIRA, Ângela, 2015).

Conforme mencionado, principalmente a partir dos anos de 1980, os professores-historiadores realizaram diversos debates, redigiram documentos, assinaram abaixo-assinados, visando mudanças na formação dos professores e no currículo dos cursos e da disciplina. Entretanto, poucas mudanças estruturais

ocorreram, visto que o currículo ainda era formado basicamente por uma história linear e cronológica, dividida em: História Antiga, Medieval, Moderna, América, Contemporânea e Brasil (FERREIRA, Ângela, 2015). Algumas inclusões foram realizadas, dependendo da universidade e departamento, que acrescentaram teoria e metodologia da História, ou tópicos especiais, por exemplo (FERREIRA, Ângela, 2015). Diante desse contexto, de acordo com as Diretrizes:

[...] o currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força; e a solução não seria a simples inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista, já que a mencionada ampliação foi de tal ordem que, de fato, impunha a introdução de escolhas: não seria possível, obviamente, tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História no âmbito de um curso de Graduação, cuja duração deve obedecer a limites de ordem prática e relativos aos custos aceitáveis na formação de especialistas (BRASIL, 2001b, p. 5).

Ainda que não fosse possível abranger uma totalidade dos estudos da História no âmbito da Graduação – nem mesmo na Pós-graduação – as Diretrizes Curriculares propostas em 2001 elencaram alguns elementos que levaram à ampliação desse currículo mínimo: alargamento das áreas de atuação dos historiadores; diversidade das regiões do Brasil e as diferentes áreas de pesquisa dos pesquisadores nos departamentos de História e Programas de Pós-Graduação; falta de legislação específica para a integração entre as atividades de Graduação e Pós-graduação; necessidade de trabalhar aspectos da História da África e História Regional, por exemplo, que tinham maior desenvolvimento em alguns departamentos do que em outros; por fim, ressalta que “[...] numa época em que o campo possível de atuação dos profissionais formados em história se ampliou muito, conduzem à necessidade de diretrizes curriculares bem mais abertas do que as do antigo currículo mínimo” (BRASIL, 2001b, p. 7).

Dessa forma, as primeiras mudanças aconteceram alguns anos antes das Diretrizes, com a LDBEN/96, que no artigo 65 definiu a obrigatoriedade de 300 horas de Prática de Ensino em todos os cursos de formação de professores (BRASIL, 1996). Já em 2002, as resoluções 1 e 2 no CNE (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b) estabeleceram a obrigatoriedade de 400 horas de Prática como Componente Curricular e 400 horas de Estágio Obrigatório em todos os cursos de licenciatura (FERREIRA, Ângela, 2015).

Ângela Ribeiro Ferreira (2015) salienta que as Diretrizes para a Formação de Professores e as Diretrizes de História, apresentam contradição, pois, enquanto o primeiro documento recomenda que os cursos de licenciatura atuem de forma separada dos bacharelados, o segundo propõe uma formação integral para o historiador, ou seja, integrando licenciatura e bacharelado. Contudo, essa separação remete ao que já era definido e pretendido pelas normativas anteriores, de que houvesse faculdades ou departamentos isolados para a formação de professores. O ideal, defendido nas Diretrizes de História, seria do profissional formado em História, o historiador, que não fosse somente professor ou somente pesquisador, visto que, desde antes de 2002 até atualmente, as concepções de formação de professores não desvinculam as duas práticas, pois os professores também são pesquisadores, produtores de conhecimento, ou seja, coexistem no mesmo profissional (BRASIL, 2001b; FERREIRA, Ângela, 2015).

Apesar de as Diretrizes de História (BRASIL, 2001b) trazerem sobre o perfil desejado do historiador, de acordo com Fonseca (2003), silencia sobre a formação do professor de História, não reconhece que o principal trabalho do historiador no país é a docência. Além disso, não houve a participação de professores da área de Prática de Ensino de História, ainda que se tratasse de diretrizes para a formação de professores. O documento apresentava seis itens norteadores: o perfil dos formandos; as competências e habilidades; a estruturação dos cursos; os conteúdos curriculares; os estágios e atividades complementares e a conexão com a avaliação institucional (BRASIL, 2001b).

Ao analisar a Prática de Ensino como Componente Curricular (PCC) nos cursos de História de 96 universidades federais e estaduais no Brasil, Ferreira, A. (2015) constatou que trazem alguns consensos básicos do campo da História na atualidade, como: a história como ciência; a história como construção e não conhecimento pronto e único; a história somente possível por meio de recortes (temporais ou espaciais); perspectivas ampliadas de fontes, abordagens, metodologias e temas. Contudo, utilizam-se de autores e referenciais que podem auxiliar a compreender as concepções da ciência histórica, conforme a autora:

Vários autores são citados nas definições das concepções de história dos cursos. Sem dúvida o mais mencionado é Marc Bloch. Além dele, aparecem Karl Marx, Friedrich Engels, E. P. Thompson, Jean Chesneaux, Michel de Certeau, J. Le Goff, Peter Burke, Clifford Geertz, Pierre Villar, entre outros. Entretanto, tais autores não aparecem como referências às suas filiações

teóricas exatamente, mas usando-os, concordantemente, claro, para exprimir e legitimar alguns postulados defendidos no Projeto do Curso. A grande maioria dos cursos opta, embora não explicita isso no texto, por fazer um curso plural, em que os alunos tenham acesso a uma visão panorâmica da área de conhecimento, com o maior número de abordagens possíveis, já que a graduação não é momento de formar a especialidade. [...] Em alguns casos opções teóricas se sobressaem a outras, mesmo não sendo a única. Encontramos PCC com tendências marxistas, ou com clara sobreposição da Nova História (FERREIRA, Ângela, 2015, p. 81-82, grifo nosso).

De acordo com Ferreira, A. (2015), as concepções pedagógicas de formação dos professores explicitadas nos PCC mostram-se escassas, ou seja, sem aprofundamento teórico ou generalizadas, o que representa um forte indício da negação do ensino de História como uma questão significativa e desafiadora. O que fica aparente, segundo as pesquisas de Ferreira, A. (2015), é que saber ensinar corresponde a somente saber história, pois essas concepções evidenciam-se muito mais latentes na utilização dos referenciais relacionados à ciência histórica do que ao ensino.

Não obstante, o currículo é sempre permeado por particularidades advindas de grupos heterogêneos de profissionais, que, sobretudo, são seres humanos, com distintas visões de mundo, filiações políticas, religiosas etc. (FERREIRA, Ângela, 2015). A autora mencionada destacou que os projetos políticos pedagógicos das licenciaturas que analisou têm um discurso utópico em comum, no sentido de conterem discursos prontos, com conceitos como “crítica”, “liberdade”, articulação entre teoria e prática, mas sem um aprofundamento em seus significados, como se fosse mera obrigatoriedade conter esse discurso, pois é o que se espera na formação do professor de história, mas sem uma operacionalização concreta de como isso acontece no âmbito das disciplinas (FERREIRA, Ângela, 2015).

Com o exposto, percebe-se que a LDBEN/96 e as DCNs, foram “divisores de água” na estruturação dos cursos de formação de professores de História, contudo, por si só não deram conta dos problemas que ainda hoje, mais de vinte anos depois do início do século XXI, se observam.

No campo da formação de professores de história há disputas que se evidenciam de diferentes formas, tanto internamente, como, por exemplo, nas discussões em torno da BNCC, iniciadas em 2015; da Reforma do Ensino Médio,

aprovada em 2017³⁴; na resistência – ou não – à Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP) (2018)³⁵; como em disputas externas, que perpassam debates relacionados à historiografia com outros campos, como as questões do revisionismo histórico³⁶; do fenômeno da pós-verdade e das *fake news*, que afetam o ensino da disciplina.

O século XXI é marcado pela operacionalização das diretrizes propostas para os cursos de licenciatura a partir de 2001 e 2002. Ao ganhar mais espaço de discussão, ampliaram-se também as produções e os debates acerca do ensino de História, principalmente após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que respectivamente inseriram a obrigatoriedade dos estudos africanos e afro-brasileiros e da história indígena no ensino de História.

Apesar dos avanços observados, as marcas da colonialidade expressam-se na dificuldade que ainda existe em consolidar o ensino de história da África e afro-brasileira e da história indígena nas escolas. Essas fragilidades também podem ser consideradas uma violência simbólica, que permanece como uma marca do eurocentrismo presente na estruturação dos currículos da disciplina.

Uma das supervisoras do subprojeto PIBID de História Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) (*Campus Paranavaí*), no período analisado nesta tese, orientada por um dos coordenadores de área, trabalhou com a temática da aplicação da Lei nº 10.639/2003 em sua pesquisa de mestrado. A partir da vivência no projeto “História da África e da Cultura Afro-Brasileira: conhecendo nossas raízes”, a pesquisadora foi motivada a investigar as ideias dos professores da rede básica sobre a temática e como a estavam abordando. A pesquisa demonstrou que, apesar dos avanços conquistados pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ainda há fragilidades quanto ao entendimento da temática por parte dos professores, e a pesquisadora apresentou que, por meio da participação no Programa, aprendeu mais sobre o tema e o inseriu nas suas aulas (DUARTE, 2015).

Dessa forma, ao mesmo tempo que a escola legitima a violência simbólica contra alguns grupos, o ensino de História também a reproduz, justamente por conta

³⁴ Para saber mais acerca das discussões realizadas no período consultar Germinari e Mello (2018). A Reforma do Ensino Médio começou a ser aplicada em 2022, com a nomenclatura Novo Ensino Médio (NEM), contudo, em 2023 tem sido pauta de diversas discussões políticas e de movimentos que pedem a sua revogação por não serem adequadas à realidade brasileira e necessitar de reformulação. Para saber mais sobre as discussões atuais em torno do NEM, consultar Verdélio (2023).

³⁵ Para saber mais, consultar Santos (2021).

³⁶ Para saber mais, consultar Picoli, Chitolina e Guimarães (2020).

das limitações do currículo. Entretanto, não pode ser tratada somente como mera reprodução, pois os agentes inseridos no campo escolar têm uma trajetória individual de formação, que pode – ou não – contribuir na amenização dessa violência e/ou na transformação da realidade.

Apesar do otimismo advindo das políticas educacionais implementadas na primeira década do século XXI, em 2016 o Brasil passou por um golpe parlamentar, intitulado *impeachment*, que tirou do poder a então presidenta, Dilma Rousseff, e tornou presidente o até então vice-presidente, Michel Temer. A partir desse período, diversos cortes de verbas e reestruturações no âmbito educacional ganharam força, orientados por uma agenda econômica e liberal. Esse cenário deve ser observado ao tratar dos embates que atualmente estão em voga no campo.

Um dos debates mais significativos para compreender quem são os agentes no campo da formação de professores de História foi o da BNCC de História, que dividiu a comunidade acadêmica e gerou controvérsias acerca do ensino de História, mesmo por aqueles que não o estudam como especialidade acadêmica.

A primeira versão da BNCC de História foi lançada em 2015, ainda durante o governo de Dilma Rousseff, fruto das discussões advindas do PNE (BRASIL, 2014), que previa novas diretrizes para a educação nacional. De acordo com as discussões realizadas à época, previa-se uma base em que se articulassem os conteúdos mínimos a serem ensinados em todo o país, em uma tentativa de uniformização da Educação em território nacional.

Para além dessas novas diretrizes para a educação nacional, o documento tem como pano de fundo o conjunto de metas e estratégias políticas que não estão desvinculados dos organismos internacionais mencionados anteriormente, que seria o BM e o FMI, que visam o desenvolvimento dos índices educacionais, sinalizados pelo PISA, por isso, grupos empresariais relacionados ao âmbito privado da Educação, também estavam inseridos nos debates da BNCC, no chamado Movimento pela Base³⁷.

³⁷ De acordo com o site oficial do Movimento pela Base, é caracterizado da seguinte forma: “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022). Contudo, para Ferreira e Santos (2020) “[...] os articuladores do MPB são as organizações que compõem o chamado ‘terceiro setor’, além das organizações privadas, que agem representando os interesses de banqueiros e empresários, no qual, um dos principais atores influentes no meio educacional é a Fundação Lemann, que atua, desde 2002 produzindo políticas, estudos e materiais para supostamente ‘auxiliar’ na melhoria da qualidade da educação. É importante destacar

Contudo, as controvérsias em torno da BNCC de História estiveram presentes desde a primeira versão, ainda preliminar. Por sua proposta de redução dos conteúdos relacionados à História Antiga e Medieval e a inserção de mais conteúdos ligados à América Latina e à história afro-brasileira, sofreu ataques de diferentes setores: do Ministro da Educação à época, Renato Janine Ribeiro; conservadores associados a grupos políticos que nomeadamente estão em constante oposição a historiadores, como o movimento “Escola sem Partido”; mas, surpreendentemente, pela própria comunidade acadêmica de historiadores, por meio de notas oficiais de seções estaduais da ANPUH.

A partir de diversos e distintos pontos de vista, historiadores se manifestaram não somente a partir das notas coletivas de repúdio ou por noticiários de alcance nacional, mas também por meio da disseminação de artigos científicos sobre o tema.

As discussões realizadas entre 2015 e 2016, ainda estavam em torno de um embate em relação à própria necessidade de uma base nacional comum curricular e da problemática em torno dos direitos de aprendizagem (FREITAS, 2014), na Educação. Na história, discutia-se acerca da falta de abordagem dos conceitos históricos, noções temporais e progressão de conteúdos, como se observa nas percepções sobre a primeira versão da BNCC, em Moreno (2016) e Caimi (2016).

Entretanto, para grande parte da comunidade de historiadores³⁸, não interessava discutir propriamente a aprendizagem histórica na BNCC, mas sim os conteúdos – ou a falta deles – que alguns grupos se manifestaram contrários. Destaca-se alguns dos principais posicionamentos. O então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, afirmou sobre a primeira versão que:

O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem. [...] Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. [...] Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, por exemplo, propunham a certa altura estudar revoluções com

que o MPB tem grande capilaridade, mantendo relações de parceria com fundações ‘familiares’ empresariais, e/ou supra empresariais, dentre as quais se destacam: ‘Itaú, Natura, Ab Inbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem, Credicard, Procter & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playstation, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boeing, Souza Cruz, [...]’ (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 8). Via de regra, estas instituições mostram-se ‘preocupadas’ com a aprendizagem dos alunos, e se colocam como bastiões da qualidade da educação, sempre apresentando receituário para que uma educação de qualidade possa ser estabelecida no país (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 200).

³⁸ Entende-se comunidade de historiadores todos aqueles relacionados à História como disciplina, não somente os professores que atuam na área de pesquisa do Ensino de História.

participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira! (RIBEIRO, 2018).

A fala do ministro também foi utilizada por Magnoli e Barbosa (2015) ao referirem em seu texto “Proposta do MEC para o ensino mata a temporalidade”, que ao retirar História Antiga e Medieval do currículo e privilegiar a História da África, afro-brasileira e indígena, seria um rompimento com o estudo da trajetória ocidental, ainda que tenha restado muito do Ocidente na primeira versão da BNCC (CERRI; COSTA, 2021).

Na mesma linha, o Prof. Ronaldo Vainfas (2015), renomado historiador brasileiro, classificou a proposta como uma aberração e os conteúdos como brasilcentrismo, em oposição ao eurocentrismo, tão criticado pela historiografia, e uma face do autoritarismo por parte do grupo que compôs a Comissão. Ademais, algumas associações se posicionaram contra a primeira versão, como a Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE), a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) e, a mais importante para este debate, a ANPUH – Seção Rio de Janeiro e Seção Paraná.

Foi realizado pela ANPUH/PR o Seminário Estadual sobre a BNCC – Área de História, no campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE), em 19 de fevereiro de 2016. As discussões culminaram em um Manifesto que explicita o entendimento dos participantes presentes com a versão preliminar da BNCC e determinaram “[...] a total impossibilidade da proposta através de sugestões e acréscimos pontuais” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2016). Dentre os problemas listados no Manifesto, destacam-se: a ênfase excessiva e desproporcional dos componentes de História do Brasil; subordinação dos conteúdos gerais aos vínculos com a história brasileira; a desestruturação da linha temporal, do processo cronológico da história. Ainda, Paziani (2017), junto ao Curso de História da UNIOESTE, entenderam que “[...] os formuladores emprestaram tintas um tanto exageradas a abordagem da história do Brasil, com a suposta justificativa de que estariam partindo de uma ‘realidade nacional’ para tratar diferentes processos, sujeitos e tempos históricos” (PAZIANI, 2017, p. 58).

Apresentando-se essas críticas pareceu ser um consenso entre a comunidade historiadora sobre a impossibilidade de continuidade de debate acerca da primeira versão, especificamente no Paraná, no caso do Manifesto em nome da ANPUH/PR. Contudo, ao analisar as percepções de professores universitários ligados ao ensino

de história, percebe-se que as disputas estão inseridas no próprio campo da formação de professores de História.

Antes de adentrar nas posições favoráveis à manutenção da primeira versão da BNCC, ressalta-se o que salientou Maria Aparecida Cabral (2018), em seu artigo “Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular”:

Se o ensino de história na escolarização básica da atualidade objetiva valorizar e respeitar as diferenças socioculturais e criar oportunidades para que os indivíduos se percebam no tempo e no espaço como sujeitos históricos, contribuindo, portanto, para a promoção da cidadania, por que uma proposta curricular que tenta romper com um ensino eurocêntrico de História, considerado inadequado e insuficiente por muitos professores de História atuantes na educação básica e por pesquisadores desse campo, foi objeto de inúmeras controvérsias, principalmente na História? (CABRAL, 2018, p. 38).

Ao observar as discussões realizadas acerca do ensino de História no decorrer do século, as leis implementadas e as necessidades de reestruturação do currículo, Cabral (2018) toca em uma questão importante, pois, se os objetivos são esses mencionados pela autora, por que uma Base que se propôs a essa manutenção foi alvo de tantas controvérsias entre professores de História? Ao que parece: “Para uma parcela de historiadores que atua como professor do magistério superior, é como se o reconhecimento e a importância de sua área de atuação em nada precisassem do ensino” (CAVALCANTI, 2018, p. 256). As discussões realizadas pelos pesquisadores do Ensino de História parecem, nas palavras de Cavalcanti (2018) ser uma “história encastelada e um ensino encurralado”, visto que quando buscam legitimidade fora do âmbito acadêmico, são alvo de ataques.

Caimi (2016) e Pereira e Rodrigues (2018) utilizam-se do que Christian Laville (1999) aborda como “guerra de narrativas”, ao se tratar das controvérsias em torno do ensino de História na BNCC, mas Moreno (2022), após sete anos do início das discussões e dos demais desafios que se seguiram, entende que é mais do que uma guerra de narrativas, mas que revela os interesses e visões que envolvem o campo da escolarização, e que, mesmo os historiadores, estão imersos na cultura que, por vezes, criticam.

Moreno (2016), em crítica inicial à BNCC, reconheceu que duas questões foram enfrentadas pelos elaboradores da primeira versão: a concepção de uma história única e o eurocentrismo. Contudo, o autor menciona como um dos maiores

desafios do ensino de História, mas principalmente do currículo cronológico tradicional, a busca por trabalhar “toda a história”, de forma extensa, somente como acumulação de conteúdos, que não se atenta aos aspectos cognitivos de uma aprendizagem histórica significativa, obrigando os professores a ter conflitos de prioridades ao realizar a seleção dos conteúdos a se ensinar. Apesar de a primeira versão não avançar tanto nessa seleção de conteúdos e do trabalhar toda a história, Moreno (2016) afirmou que a proposta construída buscava maior identificação do Brasil como um país latino-americano e, por isso, mais relacionado aos demais povos da América, como consequência também das leis que preveem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Nesse sentido, Moreno (2022) afirmou que ao ensino escolar, caberia “[...] oferecer esta memória histórica razoavelmente organizada, também aos países colonizados, solidificando uma identidade (Moreno, 2019c) subalterna, ainda que sob a perspectiva do orgulho nacional” (MORENO, 2022, p. 5). Entretanto, em relação às demais versões que sucederam e se tornaram a terceira versão, oficialmente, publicada no final de 2017, retornaram à narrativa-mestra sob a qual se construiu o ensino de História no século XIX, incluindo de forma periférica outras temáticas, e, dessa forma “[...] optando por evitar qualquer forma de transformação estrutural do ensino de História oferecido aos jovens brasileiros há muito tempo” (MORENO, 2022, p. 15).

Pereira e Rodrigues (2018) afirmaram que a primeira versão da BNCC “[...] levou às últimas consequências a arte do recorte” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 8). Isso porque desconsiderou as divisões clássicas e europeizantes da temporalidade histórica e deu lugar de maior destaque à América Latina, aos povos indígenas e a história afro-brasileira.

Contudo, essa “ousadia”, causou a insatisfação de muitos professores universitários, pois mudando-se o que se ensina nas escolas, também se muda o que se ensina nos cursos de formação de professores, preocupação visível nos posicionamentos contrários à primeira versão da BNCC. Nesse sentido, percebe-se o que Bourdieu (1983b) discute sobre os jogos que existem no campo, visto que há uma disputa constante para legitimação, classificação e hierarquização do que se está em pauta, neste caso, os conteúdos a serem ensinados na história escolar. Além disso, Bourdieu (1983b) denota que alguns agentes tendem a adotar posturas

conservadoras para manter as posições que já estão estruturadas no campo, o que se observa nas disputas em torno da BNCC de História.

Apesar das críticas ao excesso de história do Brasil e marcas do tempo presente na BNCC, tecida pelos opositores à manutenção da primeira versão da BNCC, Pereira e Rodrigues, salientam que:

O passado convive com o presente, e a cronologia não passa de um modo de colocar ordem no tempo e dispor o passado segundo interesses demarcados pelos processos colonizatórios europeus da época moderna e sua extensão sob a forma de um dispositivo de produção e controle, já chamado de colonialidade (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 16).

Nesse sentido, observa-se por parte dos autores uma das “vozes do ensino de História”, mencionadas por Cabral (2018), da urgência e necessidade de reformulação do currículo para que seja possível atender às demandas identitárias do presente. Tal necessidade não é recente, evidencia-se desde as reformulações dos currículos para os cursos de formação de professores, presentes nas diretrizes de 2001 e 2002, nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e nos esforços pelo desenvolvimento do ensino no país que têm acontecido principalmente após o período ditatorial, conforme mencionado.

Ainda, ao tratar da primeira versão da BNCC de História, Caimi (2016) afirmou que apesar de não estar isenta de lacunas, reconhecidas até mesmo pela Comissão que a elaborou³⁹, também mostrou avanços quando rompeu com o código disciplinar da História, que não mais corresponde aos desafios que se apresentam à sociedade brasileira. A autora salientou que esses avanços foram percebidos:

[...] ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar ‘toda a história’; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (CAIMI, 2016, p. 90).

³⁹ Para saber mais sobre a percepção de membros da Comissão, consultar: Silva e Meirelles (2017).

Na altura da escrita dessas percepções, a autora esperava que o processo difícil de elaboração da BNCC pudesse extrapolar a chamada “guerra de narrativas” (LAVILLE, 1999), para que fosse possível um debate público acerca “[...] do currículo escolar, da formação docente, dos materiais didáticos, da aprendizagem, da avaliação em larga escala, dentre outros temas tão relevantes nos cenários educativos e sociais” (CAIMI, 2016, p. 90). Contudo, apesar do inicial otimismo de possibilidade de um debate público acerca da BNCC, após os manifestos e críticas, a Comissão para a segunda versão foi quase totalmente reformulada e culminou no retorno ao modelo quadripartite (História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea); e, em sua terceira versão, que foi aprovada, apresentou um modelo evidenciado como o mesmo – ou menos inovador – que as últimas diretrizes lançadas por meio dos PCNs, em 1997 (CERRI; COSTA, 2021).

Nesse sentido, Cerri e Costa (2021) realizaram uma análise interessante no artigo “O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental”, em que evidenciaram que a real disputa que ocorreu na comunidade de historiadores foi entre os historiadores “[...] em senso estrito e historiadores dedicados substantivamente ao campo do ensino de História” (CERRI; COSTA, 2021, p. 16). Contudo, a ANPUH representa ambos os grupos, então como ficará a questão da representatividade sempre que existirem essas disputas de concepções e/ou interesses?

As versões que se seguiram da BNCC não se preocuparam majoritariamente com a aprendizagem de milhares de estudantes que estão sendo afetados por ela, pois na segunda e terceira versões não houve mais manifestos, visto que as áreas de pesquisa daqueles que se manifestaram contrários foram reinseridas e as estruturas de dominação do campo mantidas. Tal contexto leva à percepção daquilo que Bourdieu (1989) aborda sobre o *habitus*, em que os indivíduos, por vezes, reproduzem o comportamento que é esperado pelo contexto social em que estão inseridos. Nessa perspectiva, foram praticamente ignorados os avanços da produção acadêmica sobre o ensino de História que tem sido escrita nos últimos anos, ignorando-o como campo de pesquisa também autônomo.

Tendo essas disputas em vista, pondera-se que as tentativas de contestação e subversão das estruturas simbólicas vigentes do campo da formação de professores

de história é um desafio constante, visto que não são somente aqueles que se dedicam ao ensino da disciplina que têm a legitimação de poder para decidir sobre as questões referentes ao currículo e ao campo de modo geral. Bourdieu (1989) chama de violência simbólica a imposição de uma cultura como única válida em um campo, que também se apresenta para aqueles que estão fora do campo, por exemplo, quando os conteúdos são ensinados na escola e legitimados como válidos para a disciplina, que tem sido consolidado ao longo dos anos.

Diante do exposto e das discussões que perpassaram os últimos anos no campo da formação de professores de História, observa-se que o PIBID de História no Paraná não pode ser analisado somente a partir da perspectiva de uma política pública educacional para a formação inicial de professores, pois também reflete as discussões do campo da formação de professores de História e as marcas de um país que enfrenta as marcas da colonialidade em suas estruturas de poder. Observa-se, por exemplo, que a partir de semelhantes, mas também diferentes percepções, os coordenadores de área do PIBID estiveram envolvidos nessas discussões, como observou-se em autores como Moreno (2016), Paziani (2017), Cerri e Costa (2021) e Germinari e Mello (2018).

As chamadas estruturas de dominação, denominadas por Bourdieu (1989), foram mantidas no ensino de História proposto pela atual BNCC, em um trabalho incessante de reprodução por parte dos agentes. Entende-se que, mesmo com os avanços observados no ensino de História, e, portanto, na formação de professores de História, há um campo da formação composto não somente por aqueles que se dedicam ao ensino de História, como observa-se também nos dados analisados, visto que 52% dos agentes não têm suas pesquisas ligadas ao ensino, conforme será discutido no Capítulo 5.

No Paraná, essas disputas do campo podem ser evidenciadas na construção dos cursos de História e da influência deles nos contextos em que estão inseridos. Apesar de não ser o objetivo da pesquisa tratar de todos os cursos, corrobora-se com Fagundes (2021) sobre a importância de compreender de que modo as propostas curriculares dos cursos de História influenciam na construção do conhecimento em história e nas discussões da história escolar.

No tocante aos “entrelaçamentos escola, universidade, cursos de História e públicos”, Fagundes (2021) argumenta que: “Vivemos um tempo em que discutir o desafio social por que passa a disciplina História requer vê-la como foi organizada,

com que fim, com que postulados, visando a que formação” (FAGUNDES, 2021, p. 77). Nesse sentido, se no século XIX a História foi essencial para a construção dos Estados Nacionais, como mencionado neste capítulo acerca da sua importância na formação da República brasileira, atualmente, não consegue avançar no que tange ao “[...] antigo emblema da formação dos cidadãos críticos e participativos que vão interferir na sociedade para mudá-la” (FAGUNDES, 2021, p. 76), o que também se reflete na análise realizada por Ferreira, A. (2015) acerca dos PCC dos cursos de História de universidades brasileiras.

A história não acontece somente como disciplina escolar, mas está presente em diversos outros espaços, públicos e privados, principalmente com o advento da internet. Contudo, considerando que a grande maioria dos cursos do Paraná são licenciaturas, o conhecimento produzido e veiculado na universidade terá espaço preponderante no ambiente escolar. Ainda assim, há muita dificuldade de superar a dicotomia que existe entre o conhecimento histórico que se produz na universidade e a relação com o conhecimento escolar.

Fagundes (2021) considera o exemplo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), como primeiro curso de História no estado e primeiro a ter a implantação do mestrado em História. Foi expressão de um padrão de curso considerado de “excelência” que conduziu a muitos dos dilemas relacionados ao afastamento entre universidade-escola, visto que a produção do conhecimento histórico esteve muito ligada à uma história como ciência, que desconsiderava que o conhecimento também se forma na escola, com os estudantes, e não da universidade para a escola numa relação hierarquizada.

Nesse contexto, acentuava-se a dicotomia entre as disciplinas de conteúdo e pedagógicas, pois, para articulá-las era preciso que os professores historiadores se desvinculassem do que “[...] até não muito tempo atrás ouvido pelos corredores onde funcionavam cursos de História, de que ‘quem não deu para pesquisa, vai para o ensino’” (FAGUNDES, 2021, p. 80). Apesar da tentativa de articulação, permanecia relegada a segundo plano no que se tratava da construção do conhecimento histórico legítimo.

As discussões sobre o ensino de História, no contexto da UFPR, estão inseridas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, desde 1997 (LAPEDUH, 2023). Dessa linha,

surgiu o grupo de pesquisa denominado Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), desde 2003, que justifica a opção da Educação Histórica pela:

[...] adesão a certa visão do ensino de História que tem como pressupostos as novas teorias que apontam as implicações sociais, políticas e culturais e não meramente tecnológicas do ensino, bem como 'íntegra a preocupação em conhecer os diversos sentidos que crianças, jovens e adultos vão construindo sobre a História' (Barca, 2003). Estes pressupostos indicam, fundamentalmente que a investigação em educação histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para mudança da consciência histórica, portanto, como formação para a cidadania (LAPEDUH, 2023).

O grupo, formado por pesquisadores renomados no ensino de História, até mesmo nacionalmente, contribuiu muito para o desenvolvimento das pesquisas na área, contudo, também conquistou esse espaço de legitimação simbólica na estrutura, o qual dificilmente consegue-se contestar quando se trata das articulações em torno da disciplina no Estado. Por exemplo, essas discussões ocupam um lugar de destaque no que tange às determinações da Secretaria Estadual de Educação Básica do Paraná (SEED/PR). O protagonismo pode ser percebido, por exemplo, na construção do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2021), em que dentre os onze autores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dez são ligados ou à UFPR ou outras universidades da capital paranaense. Se os referenciais buscam uma articulação da BNCC à realidade de cada Estado, pode-se considerar somente representantes da capital, tendo em vista que esta contrasta em diversos níveis (econômicos, políticos, culturais, sociais) com as demais cidades?

Evidentemente, não se pretende dizer que os agentes que trabalharam na construção dos Referenciais Curriculares do Paraná ou os pertencentes ao grupo não estavam preocupados com o desenvolvimento da disciplina, mas que os referenciais teóricos utilizados para tratar do ensino de História estão ligados a uma das diversas perspectivas de Ensino de História que têm sido discutidas nas universidades paranaenses.

O campo da formação de professores de história é complexo e multifacetado, em que não há uma via de mão única para se pensar a história e seu ensino, muito menos somente ligada à área da Educação ou à Didática de Ensino. Atualmente, iniciativas como o PIBID, os Mestrados Profissionais em Ensino de História

(ProfHistória), grupos de pesquisa ligados ao ensino de História⁴⁰, demonstram que há muitas produções no campo que podem influenciar nos caminhos definidos para o currículo da disciplina de História.

Considerando esses embates, percebe-se que o PIBID de História no Paraná perpassou não somente os desafios inerentes à implementação de uma política educacional em um país com as marcas da colonialidade, mas de um campo de formação de professores de história que evidencia a hegemonia de determinados grupos e discussões sobre outras, que se refletiram no PIBID de História, conforme será tratado no Capítulo 5.

Ademais, deve se ter em vista que os espaços e instituições em que os agentes dessa pesquisa estiveram também formaram, ainda que inconscientemente, os *habitus* inerentes às formações acadêmicas e profissionais vividas pelos agentes.

Os desafios vão muito além das mudanças curriculares, de ementas, cargas horárias ou adequação da formação em determinados departamentos. Importa lembrar que: “Reformas, currículos e formação de professores são entendidos como construções realizadas com base em disputas e relações de poder” (CIAMPI, 2013, p. 113), por isso, o maior desafio está em uma mudança cultural no interior das faculdades de História, nas concepções dos professores formadores de outros professores, que – se conseguirem – atuarão nas escolas brasileiras, com os inúmeros desafios que a Educação – e as políticas educacionais – atualmente enfrentam.

Enquanto uma das respostas do governo às necessidades em relação à formação de professores no século XXI, o PIBID apresentou-se como um significativo Programa nos cursos de licenciatura que foram alcançados, contudo, também evidenciou especificidades inerentes às áreas, que não se trata somente da política de uma forma geral.

⁴⁰ Em uma busca com as palavras-chave “Ensino de História”, na Plataforma Lattes, com o recorte filtrado para a unidade federativa Paraná, foram encontrados os seguintes grupos de pesquisa ativos: o Grupo de Pesquisas em Didática da História (GEDHI) e Laboratório de Estudos sobre a Formação de Professores e Ensino de História (LEFOPEH), da UEPG; o Grupo de Pesquisas em Ensino de História (GPEH), da UENP; o Grupo Ensino e Aprendizagem de História, do IFPR – Campus Curitiba; Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória, da UEL; Grupo de Pesquisa em História Pública, Ensino e Patrimônio Cultural e Grupo de História, Ensino e Aprendizagem, da UNICENTRO – Campus Santa Cruz/Guarapuava; o Laboratório de Pesquisa em Ensino de História na América Latina (LEHAL), da UNILA; dentre outros que também estudam o Ensino, mas com outras abordagens, como gênero, patrimônio, história oral, fotografias (PLATAFORMA LATTES, 2023).

Cerri (2013) pontua que as maiores dificuldades encontradas no âmbito dos cursos de formação de professores de História estão na falta de verbas para a manutenção e estruturação dos cursos, nas condições de trabalho docente, nos insuficientes investimentos e as poucas possibilidades de retorno financeiro que a profissão demonstra⁴¹. Todas essas condições levam os cursos a ter um perfil – na grande maioria – de jovens oriundos da classe baixa/média, pois, mesmo que as condições não sejam tentadoras, ainda proporciona uma carreira ou possibilidade de estabilidade maior do que em outras opções possíveis à classe (CERRI, 2013).

Ao partir dessa realidade e desafios, percebe-se que, dentre outros objetivos, o PIBID proporcionou uma fonte de renda – ainda que não suficiente para muitos – a esses jovens graduandos oriundos das classes baixa/média, mas além disso, buscou formar esse licenciando intelectual, que entende o trabalho docente como uma construção conjunta entre teoria e prática, a partir da utilização de fontes históricas, das experiências em sala de aula, das reflexões e discussões em grupo que lhe são proporcionadas. Nisso, pode-se observar como os envolvidos no Programa puderam atuar como os hereses do campo, denominados por Bourdieu (1989), pois, assim como aprendiam durante o Programa, também ensinavam os supervisores, que já estavam atuando na rede pública, bem como aos coordenadores de área, todos professores em constante formação.

Antes de adentrar na análise dos dados oriundos das respostas dos agentes aos questionários realizados, a seção seguinte aborda a metodologia da pesquisa, bem como a caracterização dos agentes e de seus espaços de atuação.

⁴¹ Mesmo após dez anos de publicação de Cerri (2013), essas problemáticas continuam presentes, como se evidencia em Fagundes: “A realidade da baixa procura pelos cursos de História, a dificuldade de preenchimento de vagas durante o processo de inscrição para seleções de pós-graduação, o excesso de concorrência entre profissionais em um contexto de pequena oferta de vagas, e mesmo a situação-limite de cursos que se têm fechado, ou na iminência de fechamento, estão também a provocar alertas” (FAGUNDES, 2021, p. 72). Todos esses indícios contribuíram para a greve deflagrada pelos professores de universidades paranaenses entre maio de junho de 2023 pelo reajuste salarial e melhores condições de trabalho docente. Para saber mais sobre a greve: Andes (2023).

CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os aspectos metodológicos adotados nesta tese, tendo em vista a natureza da pesquisa, o campo empírico e os agentes, os procedimentos éticos e a caracterização da Análise Textual Discursiva (ATD), realizada para a categorização e análise dos dados.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Em consonância com Chizzotti (2003), esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa. O autor entende que o próprio termo qualitativo incide no trato com pessoas, locais, fatos, que constituem os objetos de uma pesquisa e que, para extrair algo desses objetos, é preciso uma atenção sensível para compreender os significados presentes nas vivências desses sujeitos, porque a pesquisa qualitativa:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Na acepção de Chizzotti (1991), a pesquisa, em uma perspectiva qualitativa, estabelece uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado, “[...] indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos” (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

Portanto, a pesquisa qualitativa é caracterizada por alguns aspectos essenciais, como: a delimitação e formulação do problema; a postura ética e aberta do pesquisador; a escolha dos pesquisados, que devem ter os conhecimentos para uma possível superação do problema instituído; os dados, que não podem estar isolados da pesquisa; e as técnicas utilizadas para a análise desses dados (CHIZZOTTI, 2001). Assim sendo,

Um problema de pesquisa não pode, desse modo, ficar reduzido a uma hipótese previamente aventada, ou a algumas variáveis que serão avaliadas por um modelo teórico preconcebido [...] decorre, antes de tudo, de um

processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa. (CHIZZOTTI, 2001, p. 81).

O problema partiu da necessidade de avaliar o PIBID de História no Paraná a partir da perspectiva daqueles que dele participaram, que são os que, de acordo com Chizzotti, são reconhecidos “[...] como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2001, p. 83). Ou seja, são aqueles que podem contribuir para que a pesquisa tenha uma relevância para o Programa avaliado, no caso desta pesquisa, o PIBID de História no Paraná.

Os procedimentos utilizados para a produção dos dados foram a análise documental e o questionário online.

Os documentos que integram a análise documental desta tese são os editais e relatórios publicados pela CAPES, analisados nos capítulos anteriores. A avaliação do Programa por parte dos coordenadores foi realizada por meio do questionário online, em formulário criado no *Google Forms* (Apêndice J) e as respostas serão analisadas e discutidas no Capítulo 5.

A seção seguinte apresenta o campo empírico, os agentes da pesquisa – nas limitações éticas pertinentes – e como se deu a coleta dos dados.

4.2 O CAMPO EMPÍRICO, OS AGENTES DA PESQUISA E A COLETA DOS DADOS

Conforme explicitado na introdução, os subprojetos considerados nesta pesquisa se relacionam com o Programa em sua primeira proposta, de 2011 a 2018, e um período da segunda proposta, de 2018 a 2020. O recorte foi definido a partir do início do primeiro subprojeto de História no Paraná, em 2011, até 2020, ano anterior à aplicação dos questionários, para que se tratasse de relatos de ações concluídas e não em andamento.

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, a partir de 2018. Ressalta-se que, para além das universidades públicas, conjuntamente será analisado o subprojeto da

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), que, dentre as demais, foi a única universidade privada a aderir ao PIBID de História no estado do Paraná nesse período.

No Quadro 3 estão relacionadas as universidades do Paraná que integraram/integram os subprojetos de História do PIBID e que serão campo de investigação desta pesquisa.

Quadro 3 - Instituições paranaenses participantes do PIBID de História (2011-2020)

ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)
2011	Universidade Estadual de Londrina
	Universidade Estadual de Ponta Grossa
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
	Universidade Federal do Paraná (História 1)
2012	Universidade Estadual de Maringá (Campus Regional do Vale do Ivaí)
	Universidade Estadual de Maringá (Campus Sede)
	Universidade Estadual do Centro-Oeste (Irati)
	Universidade Estadual do Norte do Paraná
	Universidade Estadual do Paraná (Campo Mourão)
	Universidade Estadual do Paraná (Paranaguá)
	Universidade Estadual do Paraná (União da Vitória)
2013	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Campus Curitiba)
	Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava)
	Universidade Estadual do Paraná (Paranavaí)
2018	Universidade Federal do Paraná (História 2)
	Universidade da Integração Latino-americana (Foz do Iguaçu)

Fonte: A autora.

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 UFPR, os subprojetos encontram-se no interior do mesmo curso, entretanto, nomeiam-se História 1 e História 2, pois a proposta do subprojeto apresentada a partir de 2013 difere-se da anterior, quando havia somente um subprojeto na instituição. Outras, como a UEM, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNIOESTE), possuem dois ou mais *campi* com o curso de História, por isso, propuseram diferentes subprojetos.

O mapa apresentado na Figura 4, demonstra em quais macrorregiões paranaenses os subprojetos estavam inseridos no período de 2011 a 2020:

Figura 4 - Mapa dos subprojetos do PIBID de História no Paraná (2011-2020)



Fonte: BATISTA, Ruhama Ariella Sabião. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em História no Paraná: uma análise das concepções de formação de professores.** Ponta Grossa, 2019. 239 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. p. 75 adaptado e ampliado por Rafael Follmann Santos.

Nota: A figura foi adaptada para a inclusão do PIBID UNILA – Foz do Iguaçu e das legendas em relação às mesorregiões paranaenses.

Considerando o contexto espacial do recorte, o Paraná, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2020/2021, o estado tem uma área de 199.298,982km² e uma população estimada de 11.597.484, dividida em 399 municípios (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022). Grande parte dessas pessoas encontram-se nas grandes cidades, que têm as chamadas regiões metropolitanas que são abrangidas por elas, como Curitiba, Cascavel, Foz do Iguaçu, Guarapuava, Londrina, Maringá, Ponta Grossa. Outros 31 municípios têm acima de 50.000 habitantes, os demais, têm população inferior a esse total (GAZETA DO POVO, 2019).

Ao considerar esses dados e os locais de atuação explicitados no mapa da Figura 4, pode-se inferir que oito dos subprojetos estavam inseridos nas grandes cidades do estado e oito em cidades de pequeno ou médio porte⁴². Tal afirmativa também traz indicativos de como a atuação poderia ser diferente em cada IES a partir das possibilidades de cada localidade, por exemplo, aquelas que têm museus estruturados, preservação dos patrimônios materiais, estudos e pesquisas sobre história regional desenvolvidas e apoiadas por prefeituras ou grupos privados, entre outras.

Caldarelli, Camara e Perdigão (2015), realizaram um estudo denominado “Instituições de Ensino Superior e desenvolvimento econômico: o caso das universidades estaduais paranaenses”, em que os resultados apontaram para a grande influência das IES no desenvolvimento econômico do estado. As universidades não possibilitam apenas um ensino superior gratuito, também ganham destaque “[...] os hospitais universitários, os hospitais de clínicas, as clínicas odontológicas, os colégios de aplicação (ensino fundamental e médio), entre outros serviços prestados à comunidade [...]” (CALDARELLI; CAMARA; PERDIGÃO, 2015, p. 104). Os autores consideraram, por meio dos dados coletados, que “[...] os municípios que possuem IES estaduais apresentam indicadores de desenvolvimento humano maiores que aqueles que não têm” (CALDARELLI; CAMARA; PERDIGÃO, 2015, p. 104). Ou seja, observa-se o relevante papel das universidades nas localidades em que estão inseridas, assim como o protagonismo no desenvolvimento das regiões paranaenses a partir dessas cidades que sediam as universidades.

O estado do Paraná recebeu influências de diversos povos em sua formação, por isso, conserva diferentes sotaques, culturas, costumes. Não é difícil alguém do Norte do Paraná que viaja para outro Estado ouvir: “Nossa, mas seu sotaque não é paranaense!”, pois espera-se, a nível nacional, que paranaenses tenham o sotaque que é comum no sul do estado, tal como no sul do país. Essa característica é importante até mesmo para pensar as ações no interior do Programa; quando o coordenador de um subprojeto afirma ter trabalhado com a temática “história regional” ou “história local”, os temas podem variar desde: a colonização holandesa e polonesa,

⁴² De acordo com Calvo *et al.*, a estratificação dos municípios pode ser dividida em três grupos: “[...] municípios com menos que 25 mil habitantes (pequeno porte), municípios com 25 a 100 mil habitantes (médio porte) e municípios com mais de 100 mil habitantes (grande porte)” (CALVO *et al.*, 2016, p. 767).

como no caso dos Campos Gerais; a expansão das estradas de ferro e a economia cafeeira, como no caso do Nordeste do Paraná; sobre a influência da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CTNP), na formação do Norte “Novo” e “Novíssimo”, como é o caso de Londrina, Maringá e cidades próximas; ainda, sobre a economia da erva mate e a influência espanhola na região oeste.

Ademais, nos momentos em que aparecerem a “realidade regional” ou “realidade local” nas respostas dos coordenadores, comumente refere-se às limitações dessas cidades de pequeno ou médio porte, que, não raras vezes, também têm universidades com possibilidades limitadas em suas estruturas físicas e materiais em relação àquelas que estão inseridas nas grandes cidades. Ressalta-se que, no contexto dos espaços em que os agentes desta pesquisa estão inseridos, a UNESPAR e UENP só integraram efetivamente como universidades públicas a nível estadual em 2008, deixando de ser faculdades isoladas.

Com a breve caracterização apresentada no contexto das IES paranaenses, considera-se necessário investigar as especificidades do PIBID de História no Paraná visto que, assim como em outras áreas de estudos/pesquisas, resguarda elementos característicos da área de conhecimento e da região de abrangência em que os subprojetos foram desenvolvidos.

No PIBID de História no Paraná, diversos agentes implementaram e participaram do Programa, porém, nesta pesquisa, consideram-se as práticas e experiências dos coordenadores dos subprojetos da área de História, especificamente, entendendo-os como fundamentais para a análise do Programa na perspectiva das avaliações orientadas por/para uma agenda social (HOWE, 2003; STAKE, 2003; FERNANDES, 2018a). Contudo, apesar de a avaliação ser realizada por eles, a análise empreendida visa alcançar também os demais agentes que participaram ou foram afetados pelo Programa, tendo em vista que o objetivo da avaliação desta pesquisa é contribuir para melhorar o Programa para todos aqueles que estão envolvidos.

Considerando-se a distribuição do PIBID de História nas IES paranaenses, para a seleção dos participantes desta pesquisa optou-se por uma amostra não-probabilística. De acordo com a necessidade existente na pesquisa, dentre as amostras não-probabilísticas, optou-se pela técnica de amostragem intencional ou por julgamento:

A seleção de amostras intencionais ou por julgamento são realizadas de acordo com o julgamento do pesquisador. Se for adotado um critério razoável de julgamento, pode-se chegar a resultados favoráveis. O método de julgamento é muito utilizado para a escolha de uma localidade 'representativa' de um país na qual serão realizadas outras pesquisas, sendo algumas vezes até preferida em relação à seleção de uma localidade por métodos aleatórios. A amostra por julgamento pode ser, nestes casos, mais fidedigna e representativa que uma amostra probabilística (OLIVEIRA, 2001, p. 6).

Para a seleção da amostra foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: a) professores universitários que coordenaram o PIBID de História em universidades paranaenses no período de 2011 a 2020; b) professores que concordaram em participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido⁴³; c) professores que fizeram a devolutiva das respostas ao instrumento de coleta de dados até o prazo estabelecido.

Em contrapartida aos critérios de inclusão, foram excluídos desta pesquisa os demais participantes dos subprojetos do PIBID de História no Paraná, de 2011 a 2020, como supervisores e bolsistas, por não serem pertinentes ao foco e argumento desta tese, ainda que sejam essenciais para compreender determinados aspectos do Programa. Também foram excluídos coordenadores que foram inseridos no PIBID de História no Paraná a partir de 2021 até a apresentação dos resultados desta pesquisa, visto que o recorte definido é de 2011 a 2020.

Antes de adentrar à análise dos dados, cumpre ressaltar como foi realizada a coleta, pois nesta etapa foram vislumbrados alguns aspectos sobre os agentes.

Inicialmente, foram contatados 50 coordenadores, que atuaram de 2011 a 2020 nos subprojetos. Esperava-se que, dentro dos critérios de inclusão estabelecidos, ao menos, 25 (50%) respondessem de forma adequada. Foi enviada uma Carta de Apresentação da pesquisa e da pesquisadora para os coordenadores de área (Apêndice J), junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice K).

O primeiro e-mail foi enviado aos coordenadores no dia 13 de julho de 2021 e em sete dias, nove agentes já haviam respondido. O prazo inicial era o dia 30 de julho de 2021, porém, somente 13 participantes tinham realizado até esta data, e não havia a representação de todos os subprojetos de História do Paraná. Dessa forma, foram enviados outros e-mails, respectivamente, nos dias 27 de julho de 2021 e no dia 06 de outubro de 2021. Posteriormente, foram enviadas mensagens individuais via

⁴³ De acordo com o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, não é necessário devolver assinado o TCLE, pois ao preencher o formulário, com a ciência dos termos, o participante automaticamente concorda com os termos (BRASIL, 2021).

whatsapp, *facebook*, e-mail ou outras formas de contato com os coordenadores. A última resposta foi enviada no dia 30 de novembro de 2021, duas semanas após contato por ligação com um dos participantes. Com isso, foram necessários quatro meses até que fosse obtido o total de 29 questionários dos coordenadores, alcançando assim a representação de 58% de coordenadores de todos os subprojetos de História das IES paranaenses.

Alguns coordenadores afirmaram que não responderiam porque outros colegas do mesmo subprojeto já o haviam feito. Outros disseram que não tinham mais vínculo com o PIBID, por isso, não se interessavam em participar da pesquisa. Inclusive, até mesmo alguns respondentes afirmaram que responderiam para auxiliar na pesquisa, mas que não tinham mais nenhum tipo de vínculo com o Programa. As tentativas só foram encerradas quando desses 29 questionários recolhidos, ao menos um deles representasse cada subprojeto do PIBID de História desenvolvido no Paraná.

De forma a respeitar os cuidados éticos garantidos aos participantes, eles são identificados, respectivamente, como A1, A2, A3, A4, ou seja, Agente 1, Agente 2, Agente 3, Agente 4, e assim por diante até o Agente 29. Ainda, de modo a não tornar obrigatório responder todas as questões, todas elas, mesmo as objetivas, tinham a opção “Prefiro não responder” e “Outra”, caso não se sentisse contemplado com alguma das opções listadas. O questionário foi composto por 36 questões, dentre elas 17 objetivas e 19 subjetivas, conforme pode ser observado no Apêndice J.

Conforme relatado sobre o contexto geográfico e cultural em que os subprojetos da IES estão inseridos, caracterizam-se por serem localidades com diferentes realidades socioeconômicas, de formação histórica e cultural. Desse modo, os coordenadores também têm diferentes formações acadêmicas e profissionais, o que contribui para que o *habitus* de cada um esteja relacionado a essas especificidades.

No momento de coleta dos dados, não foi solicitado que inserissem suas formações acadêmicas, porém, posteriormente, observando essa necessidade, os dados foram coletados por meio da Plataforma Lattes, conforme organizado no Quadro 4⁴⁴.

⁴⁴ Os coordenadores não estão identificados pela mesma ordem que será utilizada posteriormente, foi seguida uma ordem aleatória para que sejam preservadas suas identidades.

Quadro 4 - Quadro-síntese da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa

(continua)

AGENTE	GRAU	ÁREA	INSTITUIÇÃO	PERÍODO DE FORMAÇÃO
1	Graduação	História	Universidade Estadual de Londrina	2002-2005
	Mestrado	História	Universidade Estadual de Maringá	2006-2008
	Doutorado	Educação	Universidade Federal do Paraná	2011-2014
2	Graduação	História (Bacharelado)	Universidade de São Paulo	2000-2004
	Graduação	História (Licenciatura)	Universidade de São Paulo	2003-2004
	Mestrado	Não consta	Não consta	Não consta
	Doutorado	História Econômica	Universidade de São Paulo	2005-2009
3	Graduação	História	Universidade Estadual do Centro-Oeste	1982-1985
	Mestrado	História dos Movimentos Sociais	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	1995-1998
	Doutorado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2004-2008
4	Graduação	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1998-2001
	Mestrado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2002-2004
	Doutorado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2007-2011
5	Graduação	História	Universidade Federal do Paraná	1989-1993
	Mestrado	História	Universidade Federal do Paraná	1997-1999
	Doutorado	História	Universidade Federal do Paraná	2000-2004
6	Graduação	História (Bacharelado e Licenciatura)	Universidade Federal do Paraná	1993-1996
	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Paraná	2001-2003
	Doutorado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2009-2013
7	Graduação	História	Universidade Estadual de Londrina	1983-1987
	Mestrado	História	Universidade Federal do Paraná	1988-1994
	Doutorado	História	Universidade Federal do Paraná	1999-2003
8	Graduação	História	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1997-2000
	Mestrado	História	Universidade Federal Fluminense	2001-2003
	Doutorado	História	Universidade Federal Fluminense	2005-2009
9	Graduação	História	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1999-2003
	Mestrado	História, Poder e Práticas Sociais	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2007-2009
	Doutorado	História	Universidade Federal da Grande Dourados	2013-2015

Quadro 4 - Quadro-síntese da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa

(continuação)

AGENTE	GRAU	ÁREA	INSTITUIÇÃO	PERÍODO DE FORMAÇÃO
10	Graduação	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1999-2002
	Mestrado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2003-2006
	Doutorado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2015-2019
11	Graduação	História	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1993-1997
	Mestrado	História	Universidade Federal da Bahia	1998-2000
	Doutorado	História	Universidade Federal do Paraná	2003-2007
12	Graduação	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1993-1996
	Mestrado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1999-2001
	Doutorado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2004-2008
13	Graduação	História	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1997-2000
	Mestrado	História	Universidade Estadual de Campinas	2001-2003
	Doutorado	História	Universidade Estadual de Campinas	2003-2007
14	Graduação	História	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1974-1978
	Mestrado	História	Universidade Federal do Paraná	1989-1995
	Doutorado	História Comparada	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2010-2013
15	Graduação	História (Licenciatura e Bacharelado)	História/Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	1996-2000
	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2009-2011
	Doutorado	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina	2013-2017
16	Graduação	História	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1999-2003
	Mestrado	História	Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS)	2004-2006
	Doutorado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2008-2012
17	Graduação	História	Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	1991-1997
	Mestrado	História	Universidade Federal do Paraná	2000-2002
	Doutorado	História	Universidade Federal do Paraná	2008-2012

Quadro 4 - Quadro-síntese da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa

(continuação)

AGENTE	GRAU	ÁREA	INSTITUIÇÃO	PERÍODO DE FORMAÇÃO
18	Graduação	História	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1988-1991
	Mestrado	História	Universidade do Vale do Rio Sinos	1995-1997
	Doutorado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2001-2007
19	Graduação	História	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1990-1994
	Mestrado	História	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	1996-1998
	Doutorado	História Econômica	Universidade de São Paulo	2004-2009
20	Graduação	História	Universidade Estadual de Londrina	1987-1990
	Mestrado	História	Universidade Estadual de Maringá	2000-2003
	Doutorado	Educação	Universidade Estadual de Maringá	2011-2014
21	Graduação	História	Universidade Estadual do Paraná	1997-2000
	Mestrado	História	Universidade Federal do Paraná	2002-2005
	Doutorado	História	Universidade Federal do Paraná	2007-2011
22	Graduação	Ciências Sociais	Universidade Federal do Paraná	2000-2005
	Mestrado	Antropologia Social	Universidade Estadual de Campinas	2006-2008
	Doutorado	Antropologia Social	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2013-2017
23	Graduação	História	Instituto de Professores Artigas (IPA -Uruguai)	1996-2001
	Mestrado	Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2007-2009
	Doutorado	História	Universidade Federal do Paraná	2009-2013
24	Graduação	História	Universidade Federal do Paraná	1989-2002
	Mestrado	História	Universidade Federal do Paraná	2000-2002
	Doutorado	Teologia	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)	2017-2021
25	Graduação	História	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1995-1998
	Mestrado	História	Universidade Federal do Paraná	1999-2001
	Doutorado	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2005-2009

Quadro 4 - Quadro-síntese da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa

(conclusão)

AGENTE	GRAU	ÁREA	INSTITUIÇÃO	PERÍODO DE FORMAÇÃO
26	Graduação	História	Universidade Estadual de Ponta Grossa	1989-1991
	Mestrado	Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1996-1998
	Doutorado	Educação	Universidade Federal do Paraná	2006-2010
27	Graduação	História	Universidade Estadual de Maringá	1999-2002
	Mestrado	Educação	Universidade Estadual de Maringá	2004-2006
	Doutorado	Educação	Universidade Estadual de Maringá	2008-2012
28	Graduação	História	Universidade Federal do Paraná	1994-1998
	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Paraná	1999-2001
	Doutorado	Educação	Universidade Federal do Paraná	2006-2010
29	Graduação	História	Universidade Estadual de Londrina	1984-1988
	Mestrado	História e Sociedade	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1991-1994
	Doutorado	História e Sociedade	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1995-2000

Fonte: a autora.

Nota: elaborado com base nos dados da Plataforma Lattes.

Destaca-se que todos têm como maior titulação o Doutorado, em História (21), Educação (6), Teologia (1) e Antropologia Social (1). Dos 29 sujeitos, 18 (66%) tiveram sua formação inicial em uma IES paranaense e 10 (34%) em instituições de outros estados, porém, quanto ao Doutorado, 12 cursaram em uma IES paranaense e 17 em outros estados.

Dentre as instituições de maior destaque apareceram a UFPR, com 13 (45%) dos agentes tendo cumprido parte da trajetória acadêmica na instituição e 9 (31%) que passaram pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), seguidos de 4 (14%) que passaram pela UEL e 3 (11%) pela UEM. Os demais, passaram por outras universidades do Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul. Contudo, tal protagonismo da UFPR e UNESP também podem ser justificados por terem seus PPGH mais consolidados no período de formação dos agentes, visto que iniciaram suas atividades em 1972 e 1979 respectivamente. Nas demais universidades do Paraná o processo foi mais tardio, pois nas estaduais foram implementados: na UEM, em 2004; na UEL, em 2007; na

UNICENTRO e UEPG, em 2012; na UNIOESTE, em 2013 e o mais recente, na UNESPAR, em 2019 (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2023).

No contexto paranaense, esse protagonismo da UFPR na formação dos agentes também demonstra porque, de acordo com Fagundes (2021), se observa a influência tanto da concepção de formação de professor de História desta universidade, que era referencial para outros cursos, quanto nas diretrizes para o ensino de História para a Educação Básica no Paraná.

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 ênfase, e período em que foi decretada a LDBEN/96, por isso, trata-se de professores que já iniciaram suas trajetórias nessa renovação prevista para a Educação brasileira, não somente a partir das normativas que estavam em voga, como a LDBEN/96, as DCNs de 2001, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas das políticas de formação dos professores que foram implementadas no início do século.

Para coletar os dados da avaliação desses agentes acerca dos subprojetos de História no Paraná, atentou-se a alguns procedimentos éticos oriundos das pesquisas em Educação e, especificamente, da avaliação de políticas e programas, que estão explicitados na seção seguinte.

4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Primeiramente, é importante lembrar que as leituras dos dados nunca são neutras, porque assim como os agentes da pesquisa, o pesquisador também carrega seu *habitus* (BOURDIEU, 1983a), conforme sua formação humana, acadêmica, profissional etc. Nesta pesquisa, utiliza-se uma perspectiva de avaliação crítica, orientada por/para uma agenda social, centrada nos participantes, contudo, entende-se que: “Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto” (MORAES, 2003, p. 193). Por isso, destaca-se que as análises são realizadas baseadas nos referenciais teóricos explicitados ao longo da tese, o que não exclui outras possibilidades de análise.

Buscou-se, com base no rigor ético, explicitar claramente os objetivos aos participantes, conforme descrito no Apêndice J; por isso, a intenção não é julgar a participação dos coordenadores no Programa, mas ressaltar que, somente por meio

da colaboração dos agentes, é possível realizar uma avaliação que promova a igualdade e a justiça social (STAKE, 2003).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), como associação dos pesquisadores da Educação, definiu, nas especificidades da área, os princípios gerais que devem orientar as pesquisas em Educação, que são:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2019).

Nessa perspectiva, entende-se que uma pesquisa qualitativa, que tem os seres humanos como provedores dos dados a serem analisados, requer todos os cuidados éticos listados acima, valorizando, principalmente a dignidade da pessoa humana, direito garantido na Carta Magna brasileira (BRASIL, 1988). Para tanto, os devidos cuidados éticos foram considerados na elaboração do questionário online e no momento de envio na Plataforma Brasil, para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil no dia 26 de abril de 2021, cumprindo todos os requisitos solicitados, como: dados da pesquisa/instituição; resumo; introdução; hipótese; objetivo primário e secundário; metodologia proposta; critérios de inclusão e exclusão; riscos e benefícios; metodologia de análise de dados; desfecho primário e tamanho da amostra.

Após análise pelo Comitê de Ética da UEPG, no dia 27 de maio de 2021, o projeto foi aprovado com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 47262121.6.0000.0105. Na sequência, foi realizado o contato com os coordenadores do PIBID de História via e-mail, conforme explicitado anteriormente.

Na avaliação de políticas e programas, especificamente, também há diversos cuidados éticos, principalmente em relação à postura do pesquisador, que deve sempre deixar bem claro seus objetivos e intenções, de forma a não manipular os dados para algo que não era a intenção inicial (FERNANDES, 2018b). Além disso, a

divulgação posterior da análise dos dados é essencial para que a avaliação seja realmente efetiva e utilizada pelos seus principais participantes.

Em 1981, a *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*⁴⁵ (JCSEE), apresentou o primeiro conjunto de princípios basilares ao observar as questões éticas na avaliação de programas:

- 1) Inquérito Sistemático: os avaliadores desenvolvem investigações sistemáticas e baseadas em dados reais.
- 2) Competência: os avaliadores providenciam um desempenho competente a todos os que, de algum modo, estão interessados nos resultados da avaliação ou podem ser afetados por ela (*stakeholders*).
- 3) Integridade/honestidade: os avaliadores têm um comportamento honesto e íntegro e procuram garantir a honestidade e integridade de todo o processo de avaliação.
- 4) Respeito pelas pessoas: Os avaliadores respeitam a segurança, a dignidade e a autoestima dos respondentes, dos participantes do programa, dos clientes e de outros intervenientes interessados (*stakeholders*) na avaliação.
- 5) Responsabilidades pelo bem-estar geral e público: os avaliadores articulam e têm em conta a diversidade de interesses e valores gerais e públicos que possam estar relacionados com a avaliação de um dado programa (FERNANDES, 2018b, p. 29).

Considerando o descrito, a avaliação do PIBID de História por meio dos participantes, no caso desta pesquisa, os coordenadores de área, tem como principal benefício uma compreensão do Programa a partir daqueles que estiveram desde as fases iniciais: reuniões de formação; informações sobre orçamentos; definições dos participantes; até o momento de práticas, reflexões e relatórios.

Por isso, além do citado, tem como principais benefícios: considerar as necessidades dos atores do PIBID; a análise de diferentes pontos de vista dos agentes questionados sobre o Programa; ressaltar o elemento político da avaliação, considerando que também tem uma característica política; possibilidade de os sujeitos se manifestarem de forma mais detalhada sobre todas as fases do processo, não somente a prática.

Portanto, considerou-se a ética em avaliação de políticas e programas e os demais cuidados éticos que envolvem as pesquisas em Educação, por meio de todos os aparatos possíveis, para que fossem conservadas a dignidade e integridade da pessoa humana, tanto da pesquisadora quanto dos agentes. Caso houvesse qualquer desconforto ou constrangimento por parte dos agentes ao responder o questionário,

⁴⁵ Comitê Conjunto de Padrões para Avaliação Educacional (tradução nossa).

eles tiveram a opção de parar imediatamente ou escolher a opção “Prefiro não responder” e suas identidades foram preservadas no momento de utilização dos questionários, com a utilização de codificação específica para as respostas.

Destaca-se que o espaço para que os agentes respondessem abertamente foi inserido sem restrição para texto curto, por isso, havia a possibilidade de se expressarem por meio da escrita em todas as questões. Apesar disso, muitas respostas foram curtas e objetivas, por isso, nem todas foram utilizadas no momento de análise dos dados.

Considerando que os dados gerados no questionário partem de textos discursivos, que apresentam as percepções dos agentes, a metodologia de análise de dados utilizada foi a Análise Textual Discursiva (ATD), que será detalhada na próxima seção.

4.4 A ANÁLISE TEXTUAL-DISCURSIVA

Para a análise dos dados oriundos do questionário, foi adotada a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2011). Esta abordagem consiste em uma forma de análise de dados que transita entre duas muito utilizadas na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e a análise de discurso.

De forma articulada, a ATD contribui intrinsecamente nesse processo avaliativo, pois, é compreendida como uma forma de organização e análise de dados textuais, empíricos, no caso desta pesquisa, a qual é constituída pelas seguintes etapas: a) a desconstrução dos textos do *corpus*, momento em que ocorre a unitarização; b) o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, no qual os textos são categorizados; c) o novo texto emergente dessa desconstrução inicial, em que uma nova compreensão sobre o *corpus* é validada (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A primeira etapa do processo é a categorização, em que são formadas categorias de análise a partir do conjunto de textos coletados. Essas categorias precisam representar o todo de alguma forma, fazer com que os agentes se sintam representados, contudo, também podem ser validadas a partir da retirada de citações dos textos originais, que se mostrarem necessárias para adentrar em uma das categorias (MORAES, 2003).

A segunda etapa do processo é a desconstrução. Nesse processo, não se entende mais as questões separadamente, mas por meio do elemento que as unifica, o que se chama na ATD “unitarização”. A unitarização é o momento em que são reunidas as unidades de significados, que podem gerar diversas categorias de análise. De acordo com Moraes e Galiazzi “[...] desempenha papel importante a unitarização, correspondendo ao momento de aproximação do caos, portanto, de possibilidades de emergência do novo pela desorganização de um texto que constrói uma outra ordem” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 121).

Após a realização dessas duas etapas, a terceira e última é o novo texto emergente dessas categorizações. Nesta etapa, entende-se que “[...] interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos” (MORAES, 2003, p. 204). Nesse momento, Moraes (2003) aponta que acontece a “tempestade de luz”, ou seja, do que antes era o caos, respostas individuais a questões unitárias, tornam-se uma tempestade de luz, pois possibilitam que um novo texto venha à tona, com os sentidos e significados que emergiram das etapas anteriores.

Destaca-se que Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006) salientam constantemente o papel do pesquisador nas análises, destacando que: “O contato com a realidade, feito pela linguagem, exige interpretação do sujeito, em que este precisa deixar sua marca. É impossível observar os fenômenos de fora” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 122). Dessa forma, a tempestade de luz a ser gerada a partir do caos, parte dos dados produzidos e da interpretação da pesquisadora diante desses dados, ancorados nos referenciais adotados na pesquisa.

Ao elaborar o questionário, foram determinadas categorias *a priori*, baseadas no conjunto de questões que envolviam determinada temática, contudo, não foram apresentadas aos coordenadores. Essas categorias auxiliaram a organizar as questões nas temáticas respectivas e desconstruir os textos posteriormente a partir dos resultados dos dados. As categorias estão descritas no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 - Descrição das categorias

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA
CA	Coordenação do PIBID/História
CB	Elaboração do Subprojeto PIBID/História nas IES
CC	Implantação e Implementação do subprojeto PIBID/História nas escolas
CD	Resultados e Efeitos do PIBID/História
CE	(Re)configurações do PIBID/História
CF	Autoavaliação da atuação dos agentes no PIBID/História

Fonte: A autora.

A partir do questionário realizado, o próprio *Google Forms* gerou um relatório, em formato de gráficos para as questões objetivas e de planilhas para as questões subjetivas. Contudo, a organização da ATD exige especificidades, por isso, não serão apresentados todos os gráficos, nem todas as respostas constantes nas planilhas.

Inicialmente, as respostas foram organizadas no Excel, para então ser possível realizar as análises iniciais e definir as categorizações.

Das categorias *a priori* foram geradas subcategorias e unidades de análises *a posteriori*, que apresentaram mesmo sentido/significado, denominadas, respectivamente: Categorias (CA), Subcategorias (SUB) e Unidades de Análise (UA). Sendo assim, ao tratar de cada uma delas, serão adotadas codificações. Por exemplo, para a Categoria B será adotado o código CB; para a subcategoria 1, o código SUB1; para a unidade de análise 1, o código UA1. Portanto, ao tratar especificamente desta unidade de análise gerada das categorias, será utilizado o código CBSUB1UA1 (CB + SUB1 + UA1). As demais, apresentadas no Quadro 6, serão descritas e analisadas na sequência.

Quadro 6 - Estrutura de Categorias, Subcategorias e Unidades de análise

(continua)

CATEGORIAS (CA)	SUBCATEGORIAS (SUB)	UNIDADES DE ANÁLISE (UA)
(CA) Coordenação do PIBID/História		(UA1) Conhecimento do Programa
		(UA2) Forma de ingresso na coordenação do Programa
		(UA3) Tempo de atuação na coordenação do Programa
		(UA4) Relação do coordenador com a área de Ensino de História/Formação de Professores

Quadro 6 - Estrutura de Categorias, Subcategorias e Unidades de análise

(conclusão)

CATEGORIAS (CA)	SUBCATEGORIAS (SUB)	UNIDADES DE ANÁLISE (UA)	
(CB) Elaboração do subprojeto PIBID/História nas IES		(UA1) Desafios no processo	
		(UA2) Referenciais teóricos	
(CC) Implantação e Implementação do subprojeto PIBID/História nas escolas		(UA1) Articulação escola e universidade	
		(UA2) Definição das temáticas	
		(UA3) Ações realizadas	
		(UA4) Acompanhamento dos bolsistas	
		(UA5) Reconfigurações após o início do subprojeto	
(CD) Resultados e Efeitos do PIBID/História	(SUB1) Na formação inicial do licenciando pibidiano	(UA1) Identidade docente	
		(UA2) Apropriação do referencial teórico-metodológico	
	(SUB2) No curso de Licenciatura em História	(UA1) Visibilidade do Ensino de História	
		(UA2) Estrutura e incentivo	
		(UA3) Envolvimento dos bolsistas no curso	
		(UA4) Na dinâmica do Estágio Curricular Obrigatório	
	(SUB3) Nas escolas participantes do PIBID	(UA1) Relações entre universidade-escola	
		(UA2) Relação com os supervisores	
	(SUB4) No desenvolvimento e socialização de pesquisas relacionadas ao PIBID	(UA1) Incentivo à pesquisa	
		(UA2) Participação em eventos	
	(CE) (Re)configurações do PIBID/História		(UA1) Descontinuidades dos agentes
			(UA2) Mudanças de projetos de governo
(UA3) Da primeira para a segunda proposta			
(UA4) Pandemia de Covid-19			
(CF) Autoavaliação da atuação dos agentes no PIBID/História			

Fonte: a autora.

Nota: elaborado com base nos dados da pesquisa.

Reitera-se que nem todas as categorias necessitaram de subcategorias, somente aquelas em que as unidades de análise formaram agrupamentos de afinidade dentro da mesma categoria, como no caso da Categoria D.

Para a discussão das categorias, as subseções que serão apresentadas no Capítulo 5 estarão divididas de acordo com as categorias *a priori*, em que serão apresentados os dados produzidos a partir das porcentagens quando se tratar de questões objetivas e de trechos retirados dos textos, se questões discursivas. A seção seguinte trata-se da análise dos dados das categorias apresentadas no Quadro 6.

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO DO PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ PELOS COORDENADORES DE ÁREA

Este capítulo trata da análise dos dados produzidos nesta pesquisa a partir da avaliação dos agentes sobre o PIBID de História no Paraná, unitarizados e categorizados a partir da metodologia da ATD. As discussões serão realizadas no desenvolvimento das seções que apresentam as categorias, e, ao final, sintetizadas em um novo texto emergente dos dados coletados, conforme a metodologia adotada.

5.1 CATEGORIA A - (CA): COORDENAÇÃO DO PIBID/HISTÓRIA

Nesta seção são discutidos os aspectos pertinentes ao início da participação dos agentes como coordenadores de área do PIBID de História no Paraná, nas quatro unidades de análise que integram a CA. São elas: (UA1) Conhecimento do Programa; (UA2) Forma de ingresso na coordenação do Programa; (UA3) Tempo de atuação na coordenação; (UA4) Relação do coordenador com a área de Ensino de História/Formação de Professores.

A avaliação centrada nos participantes, na perspectiva das avaliações orientadas por/para uma agenda social, busca uma compreensão do Programa não somente no momento de desenvolvimento das ações, mas também a partir da avaliação daqueles que estiveram nas fases iniciais de criação, implantação e implementação (FERNANDES, 2018a). No caso do PIBID, os coordenadores participaram desde o início da elaboração do subprojeto e acompanharam todo o processo, conforme previsto em edital nas funções desses agentes (BRASIL, 2009b).

Na CAUA1, são apresentados os dados relacionados ao Conhecimento do Programa, visto que, apesar de lançado em 2007, os agentes foram apresentados ao PIBID de diferentes modos. De acordo com os dados coletados, 42% não conheciam o Programa antes da adesão pela instituição nas quais atuavam; 17% souberam pelas experiências de outras áreas em outras IES; 14% pelas experiências de outras áreas na mesma IES de atuação; 14% pelos canais oficiais do governo; e, somente 13%, reunindo as menores porcentagens, conheciam previamente por conta da experiência de colegas da mesma área ou porque o Programa já existia na instituição.

Os agentes evidenciaram nas suas respostas parte do que foi constatado na revisão de literatura, principalmente nas pesquisas que integraram o Grupo II - PIBID:

enquanto política de formação de professores, pois salientaram o caráter emergencial do PIBID que, segundo Jardimino (2014), caracterizou-se como política de formação de professores de caráter compensatório, pois por não haver uma normativa que o caracterizasse como política educacional de Estado, mas sim de governo, também não houve investimentos para uma ampla divulgação ou formações acerca do Programa para o seu entendimento inicial.

Os dados produzidos na CAUA2, quanto a forma de ingresso no Programa, mostram de que forma os agentes se tornaram coordenadores: 69% afirmaram ter submetido o subprojeto por definição do Departamento/Colegiado de Curso de Licenciatura em História; 14% pela falta/escassez de candidatos; 14% declararam ter sido por adesão própria, por meio de processo seletivo; e 3%, por convite de outro coordenador de área para a atuação voluntária, ou seja, sem bolsa, conforme previsto a partir do Edital nº 7 de 2018 (BRASIL, 2018). Agrupando esses dados tem-se que 83% dos agentes não escolheram diretamente se tornarem coordenadores, ao passo que 17% o realizaram por adesão própria.

Os agentes investigados estavam inseridos em diferentes estruturas das IES, mais diretamente às estruturas departamentais e de colegiados de Curso de Licenciatura em História, os quais têm regras próprias. Contudo, eles também são agentes estruturantes dessas estruturas (BOURDIEU, 1983a) e uma vez que a elas pertencentes têm atribuições funcionais, também precisam atender e se dispor às diferentes demandas que nelas se apresentam, no caso desta pesquisa, para a adesão à coordenação do PIBID de História.

A CAUA3 refere-se ao exercício da coordenação do Programa, em que: 73% dos agentes atuaram por mais de 2 anos nos subprojetos; 27% de um a dois anos e 3% menos de um ano. Os dados indicam a preponderância dos agentes que atuaram por mais de dois anos como coordenadores dos subprojetos desenvolvidos nas IES pesquisadas, por isso, o cenário de interesse pode ter mudado ao longo da participação no Programa, visto também que as respostas dos coordenadores foram mais positivas do que negativas em relação aos efeitos do Programa, conforme está apresentado na CD.

Quanto à participação nas duas propostas de PIBID, 48% dos agentes participaram somente da primeira; 21% participaram somente da segunda e 31% participaram de ambas.

Destaca-se o que foi discutido na seção 2.1.1 desta tese, em relação aos critérios exigidos para a atuação dos coordenadores no PIBID de História no Paraná. Durante toda a primeira proposta, os critérios se restringiram à necessidade de participação do docente no quadro efetivo da instituição e, no mínimo, três anos de docência. A segunda proposta apresentou especificidades da formação, como ter, no mínimo dois dos critérios listados⁴⁶.

A CAUA4 sobre a relação do coordenador com a área do Ensino de História/Formação de Professores possibilita compreender a análise da CAUA2, visto que: 48% declararam que não desenvolviam pesquisas relacionadas à área; 45% já realizavam pesquisas na área antes de se tornarem coordenadores, e 3% no período em que atuaram no PIBID; e 4% afirmaram que não tinham relação, mas que aceitaram a coordenação para auxiliar os acadêmicos a receberem a bolsa de incentivo à docência, propiciada pelo Programa.

Como mencionado no Capítulo 3, o campo da formação de professores de História é constituído por agentes com diversas formações e interesses de investigação, ainda que pertencentes ao mesmo campo. Nesse espaço de lutas, os agentes podem atuar na busca por estratégias para a manutenção das hierarquias consolidadas no campo ou na contestação dessas (BOURDIEU, 1983b). Os dados analisados na CAUA4 evidenciam que os agentes da pesquisa estão inseridos em um campo em que há embates entre aqueles que têm suas pesquisas diretamente relacionadas ao ensino de História e os que não, como discutido acerca da elaboração da BNCC de História (BRASIL, 2017). Os demais dados da pesquisa apresentarão como esses embates podem ser evidenciados também no PIBID de História.

Na formação do licenciando em História há que se considerar que mesmo aqueles que não direcionam suas pesquisas para a área do Ensino de História/Formação de Professores, ao atuarem nos cursos de licenciatura como professores formadores de futuros professores têm como responsabilidade considerar todos os aspectos essenciais para a formação e atuação profissional de um professor de História, que compreende o exercício da docência e de pesquisa (BRASIL, 2001). Desse modo, ainda que 52% não tivessem seus interesses de investigação relacionados à área, era preciso apropriar-se minimamente de seus pressupostos ao adentrar em um programa de formação inicial de docentes.

⁴⁶ Para aprofundamento, consultar seção 2.1.1 desta tese ou Edital nº 01/2018 (BRASIL, 2018).

A necessidade de aprofundamento na área da formação de professores foi perceptível ao longo do desenvolvimento do PIBID, visto que, em 2018, emergiu a necessidade de atuação de coordenadores com, pelo menos, alguma experiência em formação de professores na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, na gestão pedagógica, na docência na Educação Básica e/ou na produção acadêmica da área. Contudo, tais exigências e alterações, propostas no Edital nº 7, de 2018 (BRASIL, 2018), demandaram um período de onze anos (2007-2018) de existência do Programa.

Na revisão de literatura desta tese, os estudos avaliativos de Gatti *et al.* (2014) e o Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014) apontaram sugestões para a melhoria do Programa, no que tange aos coordenadores de área, como: a busca por soluções a partir do planejamento de atividades, experimentação de metodologias e estímulos para melhorar a qualidade de atuação dos bolsistas; atualização pedagógica dos professores das IES; modificação da postura dos docentes dos cursos de licenciatura, principalmente em relação ao interesse na associação teoria e prática docente; e avaliação da adequação dos coordenadores de área aos subprojetos, com informações mais detalhadas das funções e formas de atuação esperadas.

No entanto, nos dois documentos dos estudos avaliativos analisados, não há menção quanto às características de formação do professor coordenador como um critério a estar listado em futuros editais, que poderia ter sido exigido até mesmo antes caso houvessem sido realizadas avaliações orientadas para esse fim, que atentassem também às especificidades das áreas correspondentes.

Nos estudos e pesquisas sobre a avaliação de políticas e programas educacionais, um dos pressupostos apontados é quanto à necessidade de que processos avaliativos sejam realizados durante o desenvolvimento do Programa para que ajustes e melhorias possam redirecionar as ações quando necessário. Patton (2003) defende que a avaliação de políticas e programas seja focada na utilização e que os resultados possibilitem clareza sobre a política e seus programas, bem como para que os utilizadores melhorem os processos de decisão e reformulação.

Considerando esses pressupostos, observa-se, a partir dos dados analisados, que um dos pontos que poderia ter sido avaliado e investido para a melhoria do Programa é a formação do coordenador para a área do Ensino de História e Formação de professores, mesmo para orientar as possibilidades existentes a partir do PIBID. Contudo, não se sugere que os agentes tivessem direcionado todas as suas

pesquisas e trajetória para a área, mas que se apropriassem previamente das atualidades do campo de conhecimento, os embates que existem no currículo da disciplina e as demais questões mencionadas sobre o campo da formação de professores de História no século XXI.

Entretanto, a realização de pesquisas direcionadas à área também não garantiria que as ações estivessem preocupadas com a qualidade da formação inicial dos discentes. Também deve se considerar as limitações próprias da estrutura em que os agentes estão inseridos, como o acúmulo de funções e atividades na universidade e a precariedade das condições materiais, que também podem ter dificultado o desenvolvimento dessa formação específica para a área previamente e durante a participação no Programa.

Nas próximas seções, são apresentadas as análises dos dados referentes à implementação dos subprojetos a partir da avaliação dos agentes.

5.2 CATEGORIA B - (CB): ELABORAÇÃO DOS SUBPROJETOS PIBID/HISTÓRIA

A avaliação do processo de elaboração dos subprojetos do PIBID de História constitui esta seção. Nesta categoria há duas unidades de análise: (UA1) Desafios no processo de elaboração do subprojeto e (UA2) Referenciais teóricos.

Na CBUA1 as respostas dos agentes foram sobre os desafios no processo de elaboração dos subprojetos. Diferentes posicionamentos, a partir das vivências dos coordenadores, foram desvelados nos depoimentos, dentre os quais destacam-se:

[...] elaborar um projeto que prevê a atuação nas escolas/campo sem ter contato com as mesmas. Como não sou da área de Ensino de História, planejar as atividades sem ter a experiência do funcionamento de projetos nas escolas foi bastante custoso (A1)⁴⁷.

O maior desafio foi pensar em um subprojeto que fosse unificado em torno de um eixo teórico-metodológico articulador, [...], mas que também fosse aberto a diferentes abordagens e proposições de atividades e temáticas por parte dos discentes bolsistas (A9).

Na primeira proposta ainda não existiam canais muito precisos para auxílios, dúvidas e acesso as informações básicas para o entendimento de escolas e público prioritário (A15).

⁴⁷ Os trechos das respostas dos coordenadores serão apresentados em formatação diferenciada do texto e das citações diretas longas.

Os prazos sempre escassos são os principais desafios. Também as constantes mudanças nos editais, o que faz com que não seja possível ter material já organizado para se antecipar ao curto prazo descrito anteriormente. O número de locais de recepção de alunos na área que participo também limita muito as possibilidades (A26).

Da análise desses depoimentos, depreende-se que as dificuldades mencionadas foram quanto a: a) prazos definidos para a elaboração dos subprojetos; disponibilidade de escolas para recepção dos bolsistas; b) clareza de informações para elaborar os subprojetos articulando escola/universidade; c) definição de um eixo teórico-metodológico norteador; e d) perfil acadêmico do coordenador em relação à área de Ensino de História.

Considerando a complexidade de implementação de uma política educacional, destaca-se que após a elaboração dos editais pelas instâncias superiores, há um intenso processo de leitura e compreensão pelos agentes que serão responsáveis por iniciar as ações de determinado Programa. Nesse sentido, corrobora-se com Mainardes (2006) quando afirma que “[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (MAINARDES, 2006, p. 52), ou seja, o conhecimento de um edital, neste caso, do PIBID, perpassa também as subjetividades dos agentes, que o interpretam de acordo com o *habitus* incorporado e da maneira como aprenderam a formar professores.

Para a elaboração de um subprojeto, como proposto pelo PIBID, foi necessário para os agentes considerarem diferentes estruturas, como: da política proposta, a partir dos editais; do projeto da instituição, que integraram subprojetos de diferentes áreas do conhecimento, dentro de um eixo articulador; o *habitus* do agente, para ponderar como interpretaria essas estruturas e as possibilidades de atuação; e o contexto das escolas, que apresentou-se como um desafio nos dados analisados, visto que era preciso ter um subprojeto articulado escola-universidade.

Os dados obtidos demonstram que não havia uma comunicação clara e objetiva sobre o Programa, tanto para as universidades quanto para as escolas em que atuavam. Acerca disso, pondera-se que, se ao avaliar um programa é preciso uma clareza nas informações por parte do avaliador (FERNANDES, 2011), logo, depreende-se que, em um plano ideal, deveria haver uma clareza da própria política aos agentes para a escrita do subprojeto, para além dos elementos técnicos presentes nos editais, mencionados em Brasil (2009b) e apresentados no Capítulo 2 da tese. De acordo com os trechos mencionados, percebe-se que faltou para a elaboração do

subprojeto: a) um canal de comunicação mais efetivo entre elaboradores da política e agentes implantadores; b) articulação da proposta do Programa com as escolas, em um trabalho informativo sobre a política e seu funcionamento.

No sentido teórico, a dificuldade de encontrar um eixo teórico-metodológico que orientasse as ações, relatada por um dos agentes, corrobora com o que foi constatado na CAUA3, que indicou que 52% dos coordenadores não tinham suas pesquisas voltadas à área do ensino de História, por isso, as relações teóricas e práticas com a escola eram ainda mais desafiadoras. Ressalta-se, neste sentido, a importância atribuída às orientações teórico-metodológicas em um Programa.

As concepções teóricas de formação de professores no PIBID, por parte dos formuladores, foram evidenciadas a partir do Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014), publicado sete anos após o início do Programa, contudo, não compuseram os editais que orientaram o seu desenvolvimento. Apesar dessa marginalidade das concepções teórico-metodológicas nos textos e avaliações do Programa, entende-se como primordial a necessidade de formação teórica dos agentes para a implantação dos subprojetos, visto que, a partir dos dados analisados e da escassez de recomendações em avaliações realizadas, se apresentou como um desafio e fragilidade ao adentrar na especificidade da História e das possibilidades de orientação teórica.

Considerando as amplas perspectivas teóricas que são utilizadas no Ensino de História, a CBUA2 apresenta as percepções dos agentes acerca dos referenciais teóricos adotados nos subprojetos.

Dos dados coletados, 17% dos agentes explicitaram uma abordagem teórica específica que assumiram no subprojeto, os demais, mesclaram diferentes perspectivas e autores. Desse modo, no Quadro 7 são apresentados os autores e termos relacionados que foram mencionados pelos agentes:

Quadro 7 - Autores e termos mencionados pelos agentes como referenciais teóricos dos subprojetos de História do PIBID no Paraná (2011-2020)

Autores	Termos mencionados
Ana Maria Monteiro, André Chervel, Andreas Koerber Anibal Quijano, Antonio Germano Magalhães Junior Antonio Novoa, Carla Bassanezi Pinsky, Celso Vasconcellos, Circe Bittencourt, Cláudia Mortari, Cristiani Bereta da Silva, Cuesta Fernandez, Déa Fenelon, Denice Barbara Catani, Dermeval Saviani, Ernesta Zamboni, Fátima Maria Leitão, Flávia Eloisa Caimi, Guido Irineu Engel, Helenice Rocha, Isabel Barca, Ivor Goodson, Jacques Le Goff, Jean Carlos Moreno, Jean Chesneaux, Jean Claude Forquin, Jean Piaget, Jorn Rösen, José D'Assunção Barros, Júnia Sales Pereira, Kátia Abud, Keila Grinberg, Leandro Karnal, Luis Fernando Cerri, Marc Bloch, Márcia Elisa Tetê Ramos, Marcos Napolitano, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Peter Lee, Petronilha Gonçalves, Peter Seixas, Philippe Aries, Raquel Volpato Serbino, Rosário Peixoto, Selma Garrido Pimenta, Selva Guimarães, Thompson, Tomaz Tadeu da Silva, Verena Alberti.	Antropologia visual, Aula-oficina, Conceito de professor-investigador, Consciência histórica, Consciência histórica, Construtivismo, Currículo, Decolonialidade, Direitos humanos, Ensino-aprendizagem, Espaços de formação, Estruturalismo Genético, Etnografia, Fontes históricas, História e Patrimônio, História oral, História pública, Literacia histórica, Memória, Pedagogias contra-hegemônicas, Pensamento histórico e competência, Cultura escolar, Pesquisa-ação, Relação entre saberes e práticas, Sociointeracionismo, Teoria da práxis.

Fonte: a autora.

Nota: elaborado com base nos dados da pesquisa.

Assim como a pesquisa de Ferreira, A. (2015) que analisou a Prática de Ensino como Componente Curricular (PCC) de História e concluiu que há a intencionalidade de uma formação plural aos licenciandos, foi possível constatar que muitos subprojetos do PIBID/História no Paraná também a evidenciaram, dada a diversidade de abordagens presentes na escrita dos subprojetos. Essa diversidade pode ser observada na resposta de A10, que afirmou:

Os subprojetos transitaram sob várias perspectivas sem definir uma linha única. A ideia sempre foi pensar na multiplicidade de perspectivas e possibilidades de ação. As concepções piagetianas tiveram papel importante no processo. Além disso, a formação também contou com as contribuições sobre consciência histórica de Jorn Rösen, entre outros autores e conceitos (A10).

Entende-se essa estratégia plural como uma forma de os agentes possibilitarem aos estudantes o contato com diferentes referenciais teóricos, dependendo da temática com que se trabalhou, contudo, não se pode afirmar que representa uma posição neutra diante do ensino, pois percebe-se que, logo após, o agente afirma quais referenciais tiveram um importante papel no processo formativo dos pibidianos.

Como ressaltado nas análises do Quadro 4, acerca da formação dos agentes, 76% deles tiveram suas formações nos anos 1990 e 24% na primeira década do

século XXI, período da redemocratização no Brasil, mencionado como o palco da ascensão das políticas educacionais e novas legislações pertinentes.

Considerando essa pluralidade, não seria viável nesta pesquisa discutir todos os autores e termos mencionados, ou correr o risco de categorizá-los de forma inadequada. Contudo, para compreender as posições teóricas em voga no campo, retomam-se os estudos de Caimi (2001) apresentados no Capítulo 3, sobre o Ensino de História nesse período de formação dos agentes, em que a autora destacou as seguintes:

- recepção de autores de **ciências humanas**;
- recepção de autores estrangeiros **marxistas** ou de **influência teórica marxista**;
- recepção de autores vinculados à **historiografia francesa, Annales, Nova História** e outras tendências;
- recepção de autores da **historiografia inglesa**;
- recepção de autores estrangeiros vinculados à **psicologia educacional**;
- recepção de autores nacionais ligados à **historiografia e educação** (CAIMI, 2001, p. 55-56, grifo nosso).

Os autores das vertentes mencionadas por Caimi (2001) têm estreita relação com aqueles mencionados pelos agentes da pesquisa. A incorporação desses referenciais, resguardando as especificidades de formação de cada agente, também demonstra como os coordenadores podem ser vistos em uma coletividade do ser professor de história, oriundos dos autores e perspectivas que se consolidaram ao longo dos anos das décadas de 1980 e 1990.

Ao ponderar sobre os referenciais teóricos adotados pelos agentes, percebe-se que o campo da formação de professores de História no âmbito do PIBID de História do Paraná permanece com paradigmas presentes sobre o ensino da disciplina dos últimos 40 anos, ou seja, mantém as hierarquias presentes no campo a partir daqueles que tiveram seu poder nele legitimado.

Observa-se uma preocupação dos agentes em não determinar um único referencial ou orientação, contudo, sempre deixar explícito a quais se aproximam. Dos 29 agentes, 48% basearam o subprojeto nas discussões da formação de professores de História de um modo geral, sem se orientarem por uma abordagem específica. Entretanto, apesar de essa multiplicidade ser positiva no sentido de uma formação plural, corre-se o risco de se utilizar somente de referenciais consolidados no campo

como manuais de didática e cair no que Cerri (2017) entende como inércia de repouso diante das posições teórico-metodológicas assumidas:

Deste modo, a inovação educacional nessa área bate-se contra uma inércia de repouso com um poder de permanência importante, que não raro dilui e absorve a mudança na sua superfície, mantendo o cerne tal como era antes. Essa inércia de repouso contribui para explicar porque, mesmo com uma formação bastante contemporânea, crítica e ilustrada, professores formados em história são atraídos para acomodar-se aos cânones estabelecidos secularmente em sua profissão, assim como explica que reformas curriculares com ideias revolucionárias virem meras lembranças em menos de uma década, apesar de todo o investimento financeiro, intelectual, de tempo e de recursos humanos envolvidos (CERRI, 2017, p. 14).

Não obstante, para além da inércia de repouso, observa-se que parte dos agentes mencionaram autores que integram discussões específicas ao ensino-aprendizagem em História no século XXI, como na Didática da História⁴⁸ e outras temáticas que passaram a ser mais discutidas no campo da formação de professores de história, como a formação para os direitos humanos, a decolonialidade, a história pública. Considerando a crítica herética apontada por Bourdieu (1983b) como uma característica dos campos, esses agentes podem ser compreendidos dessa forma ao terem buscado, do modo como compreenderam a proposta do PIBID, incorporar discussões presentes nos dilemas do campo no Programa e que ainda não estão presentes no currículo de uma forma consolidada.

Ainda que a elaboração dos subprojetos e os referenciais adotados sejam de suma relevância para a compreensão do papel dos agentes no Programa, não enunciam a totalidade das concepções teórico-metodológicas deles, visto que também foram sendo construídas a partir das ações realizadas e da implementação dos subprojetos PIBID/História nas escolas, que serão ponderadas na seção seguinte.

5.3 CATEGORIA C - (CC): IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS SUBPROJETOS PIBID/HISTÓRIA

Esta seção corresponde à avaliação dos agentes sobre o processo de implantação e implementação dos subprojetos do PIBID/História nas universidades em que atuam. As seguintes unidades de análise constituem a categoria: (UA1)

⁴⁸ A Didática da História, neste caso, não se refere aos procedimentos e métodos para ensinar história, de um modo geral, mas à uma teoria da aprendizagem histórica, discutida principalmente por Rüsen (2006) e difundida no Brasil por diversos autores que a pesquisam conforme suas formações, contexto de atuação etc., como Schmidt (2017), Cainelli (2019) e Cerri (2017).

Articulação escola e universidade; (UA2) Definição das temáticas; (UA3) Ações realizadas; (UA4) Acompanhamento dos bolsistas e (UA5) Reconfigurações após o início do subprojeto.

A CCUA1 apresentou aspectos relacionados à articulação escola e universidade, presentes nas seguintes afirmações dos agentes:

Adaptar as ações ao currículo escolar tradicional praticado pela maioria dos docentes (A16).

Houve o desafio de aplicar o projeto na escola. No geral, fomos muito felizes com nossos supervisores e supervisoras, em especial por terem sido alunos da graduação de História da [...]. Porém, no início, um dos supervisores queria usar o PIBID como escada para implantar os projetos dele na escola, o que causou problemas de relacionamento com os estudantes. Isso depois de termos esclarecido o professor dos objetivos do PIBID. Como temia ficar sem professor e demorar a encontrar outra pessoa, fomos administrando o problema, diminuindo atividades do colégio até encontrar um outro lugar. Fora isso, pudemos desenvolver bem nosso projeto (A19).

Durante os primeiros meses de implantação a maior dificuldade foi com um dos professores supervisores que não entendia que a participação do pibidiano junto às suas aulas deveria ser direta e irrestrita (A24).

Houve muitos desafios. O primeiro foi no sentido de entendimento da comunidade escolar do objetivo do PIBID ao inserir os acadêmicos no contexto escolar e a presença do professor universitário, na pessoa da coordenadora, no cotidiano da escola. Esse foi um trabalho de conquista. Posteriormente, as dificuldades encontradas com relação a recursos necessários ao desenvolvimento do projeto, como existência de internet na escola, equipamentos para projeção, mapas, tela de projeção, espaço fora da sala de aula para realização das atividades (A27).

Das afirmações dos agentes apresentadas, elencam-se dois aspectos principais em relação à articulação escola e universidade: a) o entendimento do Programa e b) o embate com o currículo escolar.

Dentre as estruturas que envolveram a atuação do PIBID de História no Paraná, a escola foi uma das principais, pois, para o desenvolvimento das ações, era preciso uma relação dialética com a escola, em que tanto escola quanto universidade estivessem envolvidas no processo. Desde o início do Programa, em 2007, objetivava-se, explicitamente “[...] promover a articulação integrada da educação superior [...] com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial” (BRASIL, 2007b). Para isso, seria preciso que ambos os espaços de formação compreendessem as peculiaridades e condições de trabalho um do outro e

de que forma seria possível um projeto que as articulasse em prol da formação inicial docente.

No entanto, de acordo com os dados produzidos, configurou-se como um desafio aos agentes, principalmente por conta de que os supervisores mencionados, responsáveis diretos na escola pela implementação do PIBID, não compreenderam de imediato como deveria ser tanto a própria atuação quanto a dos pibidianos.

Os desafios em articular a universidade e a escola foram além das diferenças organizacionais e institucionais desses espaços partiram também da concepção de formação de professores que se tem em ambos os contextos, considerando o que foi destacado pelos agentes sobre os posicionamentos de alguns supervisores. O currículo de História do modo como tem sido trabalhado ao longo dos anos, em uma perspectiva cronológica e eurocêntrica (MORENO, 2022), conforme discutido no Capítulo 3, tem permanecido como o currículo tradicionalmente trabalhado na escola. Nesse sentido, o embate dos supervisores em relação ao PIBID também se deu pela tentativa – ainda que limitada – de subversão do currículo tradicional. Além disso, o supervisor, enquanto participante da estrutura da escola, também deveria seguir as regras e orientações curriculares nela instituídas ou, a partir do conhecimento do Programa, também se propor a atuar de forma diferente do que de costume, quando e se necessário.

Ao considerar o contexto histórico e normativo da formação de professores de história, percebe-se como muitos dos desafios do século XX ainda permanecem contemporaneamente, como da superação de uma dicotomia entre teoria e prática, em que uma é entendida como produzida na universidade enquanto a outra está associada às práticas na escola (CERRI, 2013; MONTANDON, 2012). Nas afirmações dos agentes, percebe-se que foi um desafio agir sobre essas estruturas pré-concebidas de formação do professor de História.

Para compreender melhor essa relação, apresenta-se, também, os dados da CCUA2 acerca da definição das temáticas.

No que se refere à participação dos agentes no processo de definição das temáticas a serem implementadas nos subprojetos: 41% foram definidas pelos coordenadores; 32% pelos supervisores; 23% pelos bolsistas; e 2% em parceria entre coordenadores e supervisores.

Os coordenadores de área tiveram uma influência significativa na definição das temáticas dos subprojetos, embora 32% dos supervisores tenham participado do

processo de escolha, mesmo que dentre as funções atribuídas a eles em edital⁴⁹, as principais fossem somente de acompanhamento dos pibidianos na escola.

Para os coordenadores, em relação à participação dos supervisores no Programa: 48% destacaram estar dentro do esperado para a função de supervisão; 38% além do esperado para a função; 7% acreditaram não estar dentro do papel esperado e 7% se abstiveram da resposta.

Os supervisores não são o objeto de estudo da tese, contudo, considerando a participação expressiva deles no processo de definição das temáticas, destaca-se que foram responsáveis pelo PIBID quando os pibidianos estavam nas escolas, o que os tornou coformadores daqueles futuros professores. De acordo com as respostas dos agentes, identificam-se três tipos de supervisores: os coformadores protagonistas, que foram aqueles que, dentro da visão dos coordenadores, estavam além do esperado para a função; os coformadores, que atuaram junto aos coordenadores, mas sem exercer o papel de maior destaque no Programa; e os supervisores em formação, que podem ter visto no PIBID uma forma de aprenderem e auxiliar os bolsistas, mas não exerceram um papel ativo dentro do Programa.

Quanto ao formato das ações realizadas os dados foram os seguintes: 41% das temáticas foram definidas de acordo com o currículo da disciplina, ou seja, foram temas diversos ao longo do período de atuação; 24% definidos dentro de pequenos grupos, pelos coordenadores e bolsistas; 17% tiveram os temas decididos em reuniões coletivas, propostos para um ano inteiro de atuação; 10% foram aqueles que definiram uma temática para todo o subprojeto; ainda, 4% afirmaram ter sido todas as alternativas e 4% ter se diferenciado da primeira para a segunda proposta.

Ainda que as temáticas definidas de acordo com o currículo tenham sido preponderantes, as que eram definidas anualmente em reuniões conjuntas também ocuparam um significativo espaço. Não havia uma periodicidade determinada para essas escolhas, as quais foram definidas de acordo com as necessidades de cada subprojeto. Porém, as temáticas anuais ou de subprojetos poderiam possibilitar um

⁴⁹ "I. informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID; II. coletar os dados cadastrais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação e, informar alterações em tais dados, repassando as informações ao coordenador de área da IPES, conforme as regras do Programa; III. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa na IPES; IV. acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; e V. elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado (BRASIL, 2009b).

trabalho mais contínuo, enquanto as definidas pelo currículo da escola poderiam limitar os bolsistas a realizá-las no tempo determinado pelo supervisor, por exemplo.

A definição das temáticas não partiu somente do coordenador, porque os agentes deveriam agir de acordo com a estrutura escolar na qual estavam inseridos, em que era necessário realizar ações que os professores supervisores conseguissem inserir em suas aulas ou as que autorizassem. Dessa forma, percebe-se que não havia uma relação hierárquica somente no sentido universidade-escola, mas também escola-universidade, em que a segunda determinava muito mais até onde se poderia chegar, pois se não houvesse o apoio e concordância da escola e do supervisor, as ações poderiam ser limitadas.

Para compreender a importância das temáticas que foram definidas, considera-se algumas das respostas dos agentes:

Não houve uma temática preponderante, os temas foram diversos porque respondiam aos processos de observação da realidade de cada escola em cada momento e respeitando os currículos escolares (A3).

A instituição estabeleceu o tema ambiental e as tecnologias como eixo geral de trabalho, encorajando propostas de metodologias alternativas e ativas [...] (A5).

Decolonialidade de gênero: abordamos temáticas relacionadas à presença feminina na construção histórica no Brasil e no mundo; Decolonialidade etnicorracial: discutimos temas considerados sensíveis acerca das relações etnicorracial, racismo, preconceito...enfim, conteúdos que contribuísse na construção de uma educação antirracista (A13).

Procurávamos dar uma abordagem diversificada a cada temática, em especial trabalhando recortes de gênero e de raça quando possível. Não consigo enxergar, além disso, uma temática preponderante, pois a cada ano seguimos os planejamentos dos supervisores, de acordo com as turmas em que lecionavam (A19).

As ações previstas foram realizadas a partir da proposta curricular de História, temáticas atuais em vários formatos: Oficinas pedagógicas: Capitalismo e Socialismo, Patrimônio Cultural de Ponta Grossa, Pesquisa e apresentação de resultados com montagem painel: Copa do mundo. Visitação a museus: História de Ponta Grossa (Museu Campos Gerais), Povos egípcios (Museu Egípcio de Ponta Grossa). Organização de Semanas Temáticas na escola: Semana da Saúde, Semana da Consciência Negra (A28).

História oral, História da Fotografia, do dinheiro, exposições (A29).

Alguns agentes tiveram dificuldade em especificar as temáticas realizadas, visto que para 41% deles foram definidas a partir do currículo da disciplina ao longo do ano. Contudo, 24% forneceram respostas longas (mais de três linhas),

especificando os temas e os recortes realizados. Além das respostas mencionadas, dos 29 agentes, 21% mencionaram a história da África e afro-brasileira e/ou 21% a história regional e/ou local, totalizando 42%. Apesar da diversidade de temáticas, atenta-se que as temáticas das relações étnico-raciais, história regional e/ou local e de gênero foram expressivamente mencionadas pelos agentes.

Ao considerar o contexto em que o PIBID de História atuou, não há como desvincular-se das marcas da colonialidade presentes em um país como o Brasil e em um estado como o Paraná, marcado também pela escravidão e extermínio de povos indígenas. Ao considerar que a dominação colonial se evidencia principalmente na raça, gênero e classe (MIGNOLO, 2017), de forma interconectadas, percebe-se que, mesmo que a decolonialidade não tenha sido manifestada nos referenciais teóricos dos subprojetos, ao analisar as temáticas preponderantes, os eixos gênero e raça ocuparam um papel central nas discussões, assim como a questão da história regional/local como uma forma de (des)construir identidades.

O contexto normativo das leis nº 13.381/2001 (Ensino de história do Paraná)⁵⁰ nº 10.639/2003 (Ensino de história da África e afro-brasileira, nº 11.645/2008 (Ensino de história e cultura indígena), demonstram que essas temáticas integram o currículo de História há 22, 20 e 15 anos, respectivamente, contudo, ainda são consideradas como um enfrentamento ao currículo tradicional, visto que este foi um dos desafios mencionados pelos agentes. Nesse sentido, evidencia-se como o PIBID de História também foi um espaço de disputa de narrativas e de poder dentro do campo do ensino de História, que busca um espaço para a desconstrução de uma história eurocêntrica e que aprofunda as violências simbólicas exercidas por um currículo que, em suma, permanece tradicional (MORENO, 2022; CAIMI, 2016).

Posteriormente à definição das temáticas, a CCUA3 demonstra de que forma os temas foram operacionalizados, por meio das ações realizadas nos subprojetos.

Em relação aos níveis de ensino, todos os agentes (100%) atuaram no Ensino Fundamental - Anos Finais, mesmo por ser o nível que concentra mais horas-aula de História e mais anos para a atuação; enquanto 76% atuaram também no Ensino Médio regular. Contudo, é interessante perceber que o PIBID de História no Paraná também esteve em segmentos que não eram colocados como prioridade em qualquer orientação recebida por meio dos editais, como os 7% que atuaram no Ensino

⁵⁰ "Torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino, conteúdos da disciplina História do Paraná" (PARANÁ, 2008).

Fundamental - Anos Iniciais, 3% no Ensino Técnico ou Profissional e 3% na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tais segmentos têm recortes específicos em questões teórico-metodológicas, que comumente têm espaço restrito no que tange às discussões no ensino de História. Nesse sentido, o PIBID de História ocupou outros espaços além do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio regular.

Dentre as ações realizadas no âmbito dessas temáticas, os agentes destacaram as que estão apresentadas no Quadro 8:

Quadro 8 - CCUA3 - Ações realizadas nos subprojetos declaradas pelos agentes da pesquisa

AÇÕES REALIZADAS NOS SUBPROJETOS	
1) Aulas-oficinas sobre os temas definidos	10) Oficinas e palestras sobre os temas definidos
2) “Aulões” preparatórios para o vestibular	11) Organização de semanas temáticas na escola. Ex: Semana da Saúde, Semana da Consciência Negra; Festa Junina; Dia das Mães
3) Criação de jogos para o desenvolvimento do ensino de História e disponibilização destes jogos nos sites	12) Produção de materiais didáticos
4) Criação de <i>Webquests</i> de História	13) Preparação de sequências didáticas
5) Desenhos/representações iconográficas produzidas pelos alunos do EFF sobre a presença da mulher no Brasil Português	14) Utilização da biblioteca como espaço de formação
6) Desenvolvimento do projeto “Memórias Narradas: com os livros somos livres”, que resultou na produção de um livro por cada aluno do 9º ano sobre um tema que o identificasse	15) Visita à Casa da Memória do município para pesquisa sobre a história dos bairros
7) Exibição de filmes	16) Visita dos bolsistas à museus
8) Montagem de painel sobre a Copa do Mundo	17) Visita dos estudantes da escola à universidade para programação especial do PIBID
9) Oficinas de cartazes	

Fonte: a autora.

Nota: elaborado com base nos dados da pesquisa.

Como se observa no Quadro 8, uma das ações descritas foi a visita dos estudantes à universidade ou aos museus e casas da memória, que é muito significativo para pensar na relação universidade-escola. O PIBID de História não foi somente uma possibilidade de formação inicial dos bolsistas e continuada de

supervisores e coordenadores, mas também evidenciou como é possível que a história seja vivenciada de diferentes maneiras no espaço escolar, sem deixar de ser acadêmica. Os bolsistas ocuparam espaços outros de formação e de discussão, principalmente por atuarem no contraturno, utilizarem espaços como a biblioteca e o laboratório de informática, realizarem ações nas semanas temáticas das escolas, entre outras intervenções.

A partir dos dados coletados acerca das temáticas e ações realizadas, evidenciam-se dois aspectos: 1) O PIBID como espaço de formação do professor-pesquisador, que envolveu a pesquisa para a preparação das aulas, ações para além do currículo tradicional, e desenvolvimento de materiais didáticos; 2) As respostas que remeteram às ações do cotidiano escolar demonstram a articulação entre universidade-escola e o interesse em levar os bolsistas a vivenciarem a realidade escolar, em todos os seus momentos, como relatado em relação à organização das semanas temáticas, por exemplo.

A compreensão do acompanhamento dos bolsistas por parte dos agentes no processo de implantação e implementação dos subprojetos é o que foi analisado na CCUA4. Considerou-se as seguintes afirmações para a discussão:

O maior desafio foi realizar o trabalho de observação participante. A realidade e dinâmica institucional dificultou bastante este tipo de trabalho/atuação (A3).

O maior desafio foi construir um pibidiano com uma mentalidade decolonial para que a partir dessa visão fosse mediar/intervir na Educação Básica. Ou seja, um amadurecimento teórico sobre as questões trabalhadas em sala de aula (A13).

Apesar de 41% dos agentes terem decidido as temáticas que seriam trabalhadas nos subprojetos, um dos principais desafios relatados foi em relação à observação participante e à dinâmica institucional em que estavam inseridos. Desse modo, apesar de esta tese demonstrar o protagonismo dos coordenadores ao avaliar o PIBID de História, as ações dependeram significativamente da autonomia dos pibidianos e da colaboração dos supervisores, em um processo de formação inicial e continuada conjunto. Ademais, a resposta de A13 evidencia a dificuldade de amadurecimento teórico dos licenciandos para a abordagem das temáticas definidas, demonstrando que, não bastava ao coordenador definir algo que contrapusesse o currículo tradicional, era preciso também aprofundar as leituras e conhecimentos dos pibidianos para a atuação na escola.

Por fim, a última unidade de análise, a CCUA5, contempla as reconfigurações dos subprojetos após o início dos trabalhos: 69% relataram que não houve adaptações do subprojeto inicial, somente adequações práticas, para os diferentes temas propostos; 24% relataram que houve mudanças, em que são perceptíveis as adaptações para as perspectivas teóricas ou de estudo dos coordenadores em questão; ainda, em 7% das respostas não foram encontrados dados concretos, pois as respostas não tinham relação com a questão⁵¹.

Daqueles que especificaram as reconfigurações, destacam-se as seguintes afirmações:

[...] as atividades foram adaptadas para novos objetivos, que foi o desenvolvimento de atividades sobre o uso do cinema e das histórias em quadrinhos – em um primeiro momento, depois apenas histórias em quadrinhos, no ensino de história (A7).

Adotei como fundamento das intervenções a Pedagogia Histórico-Crítica (A12).

[...] foi introduzida discussões acerca da decolonialidade (A13).

Alinhei à perspectiva da Educação Histórica (A14).

Na CBUA2 observou-se uma dificuldade inicial dos coordenadores em definir um eixo teórico-metodológico e a preocupação em manter uma pluralidade de perspectivas teóricas. Contudo, na Categoria C, apresentada nesta seção, em que ocorreu, de fato, a implantação e implementação dos subprojetos, evidenciou-se, por meio dos dados, que as temáticas preponderantes se relacionaram muito com os desafios apresentados ao campo, principalmente pela busca de uma brecha no currículo tradicional, ainda que longe do que seria considerado ideal e do que era debatido para primeira versão da BNCC (BRASIL, 2018), discutido no Capítulo 3.

Ademais, destaca-se que 24% dos agentes, após a implementação, realinharam os subprojetos de acordo com as ações realizadas e necessidades observadas durante o processo. Ainda que 52% não tivessem pesquisas relacionadas ao ensino de História, o *habitus* incorporado dos agentes foram determinantes para as ações realizadas, além de mudarem os subprojetos a partir do que consideravam pertinente para a formação do professor de História nas realidades em que estavam inseridos.

⁵¹ Um exemplo de resposta foi: “Escrevi o projeto com a ajuda da antiga coordenadora, a qual me informou os parâmetros que devia seguir” (A1).

Na Categoria C, evidenciou-se que, mesmo que os coordenadores tenham tido papel determinante na elaboração dos subprojetos e na escolha dos referenciais teóricos, não atuaram sozinhos. Apesar de muitas vezes definirem os temas, os supervisores e os bolsistas tiveram o principal papel na condução das ações. Isso significa que não bastava apenas pensar algo dentro da universidade e levar para a escola, era preciso se adequar à cada realidade em que estavam inseridos, contando – ou não – com o papel dos supervisores.

Tendo em vista que esses agentes estiveram na coordenação dos subprojetos no período analisado, eles também têm autonomia para realizar a avaliação acerca dos resultados e efeitos do Programa a partir de suas vivências, análise que será apresentada na próxima seção.

5.4 CATEGORIA D - (CD): RESULTADOS E EFEITOS DO PIBID/HISTÓRIA

Nesta seção discute-se a avaliação dos agentes sobre o processo de implantação e implementação dos subprojetos do PIBID/História nas universidades. Para discutir as unidades de análise, foram constituídas quatro subcategorias: (SUB1) Na formação inicial do licenciando pibidiano; (SUB2) No curso de Licenciatura em História; (SUB2) Nas escolas participantes do PIBID e (SUB4) No desenvolvimento e socialização de pesquisas relacionadas ao PIBID.

As subcategorias estão analisadas nas seções seguintes.

5.4.1 CDSUB1 - Na formação inicial do licenciando pibidiano

Esta categoria remete à avaliação do propósito principal do PIBID de História, ou seja, a melhoria da qualidade da formação inicial dos licenciados. Trata-se, portanto, da avaliação do alcance dos objetivos propostos no Programa. Para isso, são consideradas duas unidades de análise: (UA1) Identidade docente e (UA2) Apropriação do referencial teórico-metodológico.

Para destacar o papel do PIBID na formação da identidade docente, em diferentes aspectos, a CDSUB1UA1 é discutida a partir das seguintes afirmações:

A principal potencialidade diz respeito a oportunidade de problematizar com os pibidianos a relação entre a teoria e prática; ensino e pesquisa, questões que são fundamentais para repensar um ensino ainda permeado pela questão da transmissão do conhecimento (A4).

Poder ter um espaço coletivo para planejar, estudar e refletir sobre as aulas. Aproximar-se do ofício de professor de história em diálogo com outros (A11).

O PIBID foi e é essencial para a conscientização do que é uma licenciatura. A maioria dos estudantes se descobre professor somente com o PIBID (A16).

[...] é possível destacar como os pibidianos adquirem segurança para falar em público, articular raciocínio ao longo do processo de participação no programa. Também se destaca a parceria com os professores supervisores deste último edital (A21).

Canan (2012) destacou que a participação no Programa cria um sentimento de pertencimento, o que pode se observar mesmo na nomenclatura aos bolsistas como “pibidianos” e uma autoestima elevada, pois se veem como professores desde o início do curso. Ademais, Romero (2017) salientou que essa participação reavivou o orgulho e o sentido em seguir a carreira docente, pois também recolocou um papel de universidade para atender as necessidades específicas dos contextos educacionais.

Tendo em vista as respostas dos agentes, percebe-se que a identidade docente no PIBID de História foi construída sob pilares essenciais para a formação inicial do professor: a) produção e discussão do conhecimento em História; b) planejamento e execução das aulas; c) espaço coletivo de formação, tanto com os demais licenciandos quanto com os professores da rede básica; d) estímulo à produção científica a partir da formação teórico-metodológica em ensino de História.

Essa identidade docente, que também valoriza a pesquisa, produção de conhecimento e trabalho coletivo, foi observada a partir do fortalecimento da articulação entre teoria e prática, um dos maiores desafios à docência e um dos principais objetivos do PIBID: “[...] b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente” (BRASIL, 2007b).

Para além do fortalecimento da identidade docente, nota-se que envolveu desafios pertinentes à formação dos professores de História, tanto nas potencialidades quanto nas fragilidades que o Programa evidenciou, conforme se observa na análise da seguinte categoria.

A CDSUB1UA2 trata da apropriação dos referenciais teórico-metodológicos por parte dos pibidianos. As afirmações seguintes vão ao encontro do que será tratado na unidade:

[...] pouca familiaridade da maioria dos alunos com a linguagem dos quadrinhos (A7).

O maior desafio foi construir um pibidiano com uma mentalidade decolonial para que a partir dessa visão fosse mediar/intervir na Educação Básica. Ou seja, um amadurecimento teórico sobre as questões trabalhadas em sala de aula (A13).

Creio que as dificuldades foram em fazer um diálogo interdisciplinar, principalmente com as artes. Mas criamos estratégias para contornar as situações. Assim desenvolvemos laços com a Associação Sociocultural Bataka de Minas Gerais e fizemos aulas de teatro, dança e tambores africanos (A15).

[...] dificuldade com o estudo de bibliografia das temáticas selecionadas (A17).

[...] expertise no planejamento das aulas e sua execução; formação teórica e metodológica na área do ensino de história; conhecimento historiográfico sobre a temática do subprojeto; estímulo à participação em eventos e publicações científicas (A27).

A possibilidade de concretização de experiências alternativas à educação bancária, reconhecimento do potencial dos licenciandos, parceria entre universidade e escola na formação inicial e continuada de professores de História (A28).

Na CB evidenciou-se os desafios no processo de elaboração dos subprojetos, que foram articulados pelos agentes inicialmente e depois operacionalizado pelos supervisores e bolsistas. Nesse sentido, apesar de os agentes se utilizarem dos referenciais considerados pertinentes por eles, aos pibidianos coube se apropriar para planejar e executar as intervenções. Com isso, de acordo com os dados gerados na CDSUB1UA2, os agentes destacaram: a) formação teórica a partir do planejamento das aulas; b) fragilidade teórica dos pibidianos; c) dificuldade de incorporar a proposta dos subprojetos.

Percebe-se, nessas afirmações que, principalmente quando o subprojeto optou por referenciais específicos para as temáticas abordadas, os bolsistas tiveram dificuldade para se apropriar deles. Compreende-se, a partir desses dados, porque somente 83% dos agentes, conforme destacado na CBUA2 optaram por uma pluralidade na escolha dos referenciais teóricos, visto que os estudantes poderiam ter dificuldade em se apropriar do que não era comumente estudado em outras disciplinas do curso de graduação.

Deve-se levar em consideração que o PIBID não é o único momento em que acontece a formação do estudante, por isso, se essa formação for deficitária nas disciplinas do curso, ou mesmo vierem de uma formação básica, como no caso do

entendimento da linguagem em quadrinhos, tais fragilidades serão evidenciadas no momento de planejamento das ações também.

Por isso, além dos desafios encontrados na docência, de modo geral, percebe-se que essa dificuldade de apropriação teórica evidencia uma “inércia de repouso”, como salientado por Cerri (2017), pois mesmo que se tenha avançado nos estudos do campo, ainda há dificuldade para que os estudantes se apropriem dos referenciais, visto que, conforme observado nas escolhas dos referenciais para os subprojetos, a grande maioria optou por trabalhar autores mais consolidados no campo e referências para a formação de professores de História.

Ainda que, inicialmente, não tenha sido objetivo explícito do PIBID aprofundar as discussões teórico-metodológicas das áreas específicas ou contribuir para trabalhar as fragilidades, a própria proposta e identidade docente formada por meio do Programa possibilitou com que isso se tornasse realidade.

Considerando as estruturas em que os licenciandos pibidianos estavam inseridos, a universidade e a escola, a subcategoria 2, que será apresentada na próxima seção, apresenta quais foram os resultados/efeitos do PIBID nos cursos de História, espaço onde tanto os licenciandos pibidianos quanto os agentes desta pesquisa estavam envolvidos.

5.4.2 CDSUB2 - No curso de Licenciatura em História

Na CDSUB2 são analisados os efeitos do PIBID para o curso de Licenciatura em História. Apesar de composta por quatro UA, elas estão muito articuladas e relacionadas quando se observa as respostas dos coordenadores, pois destacaram mais de um resultado/efeito na avaliação do PIBID de História. São elas: (UA1) Visibilidade do Ensino de História; (UA2) Estrutura e incentivo; (UA3) Envolvimento dos bolsistas no curso e (UA4) Na dinâmica do Estágio Curricular Obrigatório.

A CDSUB2UA1, sobre a visibilidade do Ensino de História, teve preponderância entre as respostas dos agentes. Para discutir essa UA, destacam-se algumas afirmações:

Uma sensibilidade maior de alguns docentes e discentes para a importância de articularmos, mesmo naquelas disciplinas mais tradicionais, conteúdos, discussões e atividades que as articulem de algum modo ao ensino de história. Também cresceu o interesse de discentes pelo tema do ensino, presente, esse crescimento, no número de monografias defendidas, por exemplo. E embora não

seja um resultado direto do PIBID, a adesão do DEHIS ao PROFHISTÓRIA foi também, em parte, resultado da participação de docentes do Departamento no PIBID (A7).

Entre outras coisas, tivemos oportunidade de realizar alterações na matriz curricular e inserir a disciplina de História da África e da Cultura Afro-brasileira. Tivemos ainda disciplinas optativas que trataram da temática ao longo do ano (A15).

[...] muitos acabaram por realizar pesquisas na temática do projeto, sendo que alguns foram aprovados na pós-graduação (Mestrado) (A27).

O curso de Licenciatura em História integra uma das principais estruturas em que o PIBID/História atuou, por isso, atribui-se um significativo sentido à essa relação na atuação do Programa como um todo. Apesar de envolvidos em uma estrutura, a partir do *habitus* (BOURDIEU, 1983a), pode compreender-se como as ações do PIBID, por meio dos agentes, também foram estruturantes da estrutura pré-estabelecida.

Os dados demonstram que: a) o PIBID proporcionou maior interesse e reconhecimento tanto por parte dos bolsistas quanto para outros professores do curso; b) um crescimento de produções na área de Ensino de História; c) e, no caso de um dos agentes, a alteração de currículo, apesar de essa obrigatoriedade ser determinada por lei anteriormente a partir da Lei nº 10.639/2003. Nota-se que os agentes tiveram um cuidado ao não atribuírem direta e unicamente ao PIBID a abertura que foi propiciada ao Ensino de História, contudo, destacaram que foi um incentivo e forte influenciador, visto que, mesmo em disciplinas de conhecimento específico de História, passou-se a discutir o ensino de alguma forma.

A abertura para as pesquisas em Ensino de História pode ser visualizada em produções de ex-pibidianos em trabalhos de conclusão de curso, por exemplo, em Santos (2016), Ferreira, S. (2015), Waszak (2016) e no desenvolvimento da CDSUB4.

Entretanto, ao ponderar sobre esses efeitos no curso de História, destaca-se que fazer parte de uma estrutura também foi determinante e, por vezes, limitante, para as ações realizadas no Programa. Bourdieu (1983b) afirma que a violência simbólica é exercida quando um grupo detém o capital simbólico, acumulado a partir de outros capitais envolvidos, como o acadêmico. Nesse sentido, conforme as discussões presentes no campo da formação de professores de História, percebe-se, a partir das afirmações dos agentes, que as disciplinas de conhecimento específico ainda ocupam papel mais significativo no âmbito dos cursos frente as disciplinas de ensino.

Os depoimentos que integram a CDSUB2UA2, revelam tais efeitos:

[...] em relação ao curso em si, aos colegas e à gestão, há pouco contato e praticamente o programa é ignorado (A9).

Não sei mensurar, pois havia resistência por parte de professores da licenciatura quanto ao programa. Acho que não mudou nada [...] falta de apoio da IES, que não deu espaço físico para desenvolver atividades, dando aquela impressão de que o PIBID não era uma prioridade ou até era algo provisório (A19).

Os agentes destacaram que essa visibilidade não aconteceu em todos os subprojetos. Desse modo, mesmo que a CDSUB2UA1 tenha demonstrado a relevância do PIBID nos cursos de Licenciatura em História, as afirmações presentes na CDSUB2UA2 indicam que, ainda que o Programa tenha simbolizado uma resistência no campo da formação de professores de História, não conseguiu romper com uma concepção dicotomizada e hierarquizada entre teoria-prática, escola-universidade, ainda muito presentes no ensino de graduação. Destaca-se a postura de alguns professores dos departamentos não apoiavam o PIBID, evidenciado na fala de A19, em que o subprojeto não conseguiu nenhum espaço físico para os planejamentos, reuniões e para guardar materiais.

Afonso (2020) afirma que as violências física e simbólica não estão evidenciadas somente nos regimes políticos, também são “[...] atualizadas em diversos contextos sociais e organizacionais” (AFONSO, 2020, p. 405). Desse modo, as estruturas sob as quais o PIBID estava amparado também poderiam contribuir ou limitar o trabalho realizado pelos agentes, visto que tanto a instituição quanto o próprio curso, representado pelos demais professores, não apoiaram o desenvolvimento dos subprojetos.

Ademais, evidencia a dicotomia que existe entre as ditas disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, mencionadas por Cerri (2013) e Fagundes (2021), pois mesmo que o PIBID não seja uma disciplina, trata-se do ensino de História, o que demonstra como algumas estruturas são muito mais resistentes do que o PIBID, enquanto uma política de formação inicial.

Apesar de não romper com a estrutura dos cursos de Licenciatura em História, a CDSUB2UA3 refere-se ao envolvimento dos licenciandos bolsistas no curso. As discussões partem das seguintes afirmações:

[...] maior envolvimento dos discentes nas disciplinas; envolvimento dos discentes nas atividades do curso, como palestras e eventos; desempenho qualitativo nas avaliações das disciplinas; maior autonomia na resolução de problemas, entre outros (A10).

Abrangência limitada de bolsistas, isso gerou divisões dentro do curso (A14).

O PIBID não atendia todos os graduandos do curso de História, não havia como todos participarem, acabou por proporcionar uma formação melhor para quem teve oportunidade de participar do programa (A24).

[...] um aluno mais preparado quanto à pesquisa na e sobre formação docente, pelas experiências pré-profissionais desenvolvidas na e com a parceria da escola de educação básica (A28).

Nos dados da CDSUB2UA3 percebe-se que os agentes determinaram um perfil de estudante nos cursos de licenciatura em História, que também era pibidiano, visto que destacaram se tratar de estudantes mais envolvidos e autônomos nas atividades realizadas no curso, ocasionado também pelo engajamento nas ações do PIBID.

As diretrizes para a formação do licenciando em História (BRASIL, 2001b) determinam que os professores de História tenham esta formação que os agentes afirmaram sobre os chamados pibidianos, preparados tanto para a pesquisa quanto para o ensino de História, além do engajamento com atividades do curso e autonomia em relação à própria formação para a docência.

Entretanto, os dados evidenciaram que a limitação do número de bolsistas foi algo que também resultou efeitos no interior dos cursos de Licenciatura em História, ressaltando a divisão e diferença de formação entre bolsistas e não-bolsistas. Essa foi uma das críticas mais contundentes ao Programa, conforme se observa em Pimenta e Lima (2019) e em Gatti *et al.* (2014), que reiteram que a limitação do número de bolsas e a não institucionalização do Programa, são considerados os pontos mais limitadores do PIBID.

Para discutir essas críticas, é essencial compreender previamente como se deu essa relação com a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de História, apresentada na CDSUB2UA4, visto que Pimenta e Lima (2019) afirmam essa disciplina como o espaço institucional para a formação do professor de História, que resguarda diferenças fundamentais do PIBID.

Tendo em vista a especificidade da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório na relação do PIBID no curso de História, a CDSUB2UA4 discute os resultados/efeitos

na dinâmica do Estágio Curricular Obrigatório. Destacam-se algumas respostas que dimensionam esta relação no âmbito da História nos cursos do Paraná:

O desempenho acadêmico dos pibidianos costuma estar acima da média e certamente a participação no programa contribuirá para sua formação inicial (A1).

[...] muitas de nossas experiências foram importantes para nossos bolsistas durante o estágio, assim como nossos materiais didáticos que foram utilizados pelos outros estudantes do curso durante seus estágios (A3).

[...] o estágio curricular ainda é restrito e rígido. O Pibid deu nova dinâmica para o estágio e proporcionou resultados muito positivos (A10).

No atual edital o Pibid se restringe aos dois primeiros anos de graduação, séries que não têm estágio supervisionado. No edital anterior era visível a desenvoltura dos pibidianos em relação aos demais alunos do curso (A21).

[...] os alunos que participaram do Pibid desenvolveram o Estágio Supervisionado com maior desenvoltura e aproveitamento, pois tiveram maior facilidade na preparação dos planos de aula e na execução das atividades práticas em sala de aula (A27).

Em crítica ao PIBID, no artigo “Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?”, de Pimenta e Lima (2019), as autoras salientaram que o PIBID: a) evidenciou as favoráveis condições de trabalho dos professores no PIBID e as desfavoráveis dos professores de estágio; b) a superlotação das escolas-campo de atuação dos estágios, tendo em vista a proliferação do PIBID em cursos de licenciatura; c) o aprofundamento da distância dos estudantes bolsistas e não-bolsistas, que têm oportunidades diferentes de formação, criando grupos de licenciandos em uma mesma turma e instituição.

Nos dados produzidos na CDSUB2UA3, o PIBID é evidenciado como uma experiência que preparou os licenciandos para a realização dos estágios, possibilitando a utilização de materiais didáticos produzidos no Programa e que gerou uma nova dinâmica ao estágio, anteriormente não observadas. Somente 3% dos agentes afirmaram que gerou divisões no curso, o que não pode ser considerado um número expressivo diante dos efeitos positivos nas afirmações.

Considerando os dados desta pesquisa, não se observa no PIBID de História no Paraná esses apontamentos realizados por Pimenta e Lima (2019), em contrapartida, o PIBID figurou como um aliado às práticas do Estágio Curricular

Obrigatório, principalmente na primeira proposta, que abrangia os estudantes de todos os anos do curso.

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de compreender a construção histórica do campo da formação de professores de História especificamente, visto que as avaliações do PIBID consolidadas na revisão de literatura sobre o tema (BRASIL, 2014; GATTI *et al.*, 2014), não contemplam as especificidades desse Programa nas áreas em que estão inseridos e como se articularam nos cursos. Dessa forma, reitera-se a necessidade de uma avaliação fortemente contextualizada, conforme defendem Ribeiro e Gasparini (2021), para demonstrar os resultados/efeitos para as diferentes realidades brasileiras, pois depende muito das relações evidenciadas no campo específico de análise.

Em um campo de disputas pela inserção e legitimação do Ensino de História nos cursos de licenciatura, o PIBID oportunizou também com que a área tivesse maior visibilidade, ainda que não tenha superado as estruturas rígidas que cerceiam a dicotomia entre o ensino e a pesquisa. Nessa perspectiva, a subcategoria demonstrou, a partir dos dados analisados, que o PIBID de História contribuiu para que os licenciandos realizassem o Estágio Curricular Obrigatório, a partir das diferentes realidades e formas de trabalhar dos coordenadores e/ou professores das disciplinas, mas principalmente no que tange à formação de um professor-pesquisador, visto que as ações do Programa envolveram a docência e a pesquisa.

Tanto o PIBID quanto o Estágio foram realizados nas escolas participantes, espaços em que os licenciandos estavam em contato com os supervisores e os educandos alcançados pelas ações neles empreendidas. Dessa forma, os resultados/efeitos do PIBID nas escolas, segundo a avaliação dos agentes desta pesquisa, são objeto de análise na próxima seção.

5.4.3 CDSUB3 - Nas escolas participantes

A subcategoria CDSUB3 refere-se aos resultados/efeitos nas escolas participantes e está constituída de duas unidades de análise: (UA1) Relações entre universidade-escola e (UA2) Relação com os supervisores.

As relações entre universidade e escola são tratadas na CDSUB3UA1. Para analisar esta unidade, consideram-se as seguintes afirmações:

O maior desafio foi realizar o trabalho de observação participante. A realidade e dinâmica institucional dificultou bastante este tipo de trabalho/atuação (A3).

[...] necessidade de operar segundo instituições previamente cadastradas no sistema, o que restringiu a autonomia e dificultou a proposta. Dificuldade em articular níveis de ensino e áreas de formação diversos (A5).

[...] um aspecto bastante positivo: em todas as escolas onde atuamos tivemos amplo apoio das direções (A7).

Não há uma institucionalização de atividades como o PIBID junto às secretarias de Educação e NREs, por isso, a comunicação é complicada, os professores não se interessam muito e a experiência termina por ficar mais restrita ao esforço e proatividade da coordenação. Ou seja, falta envolvimento dos sistemas de ensino para subsidiar e qualificar as atividades nas escolas (A9).

As limitações estão no enfrentamento de uma cultura escolar engessada, burocratizada. Ou seja, o espaço para inovação real nas escolas ainda é muito pequeno (A16).

Acredito que as trocas entre os discentes e os supervisores poderiam ter sido mais intensas se o currículo escolar permitisse uma maior inserção da temática do projeto nas aulas regulares (A27).

Quando estava na coordenação desenvolvemos trabalho paralelo no Arquivo Histórico Municipal o que pode ser levado para a escola e trazer a escola para dentro do Arquivo (A29).

Nesta unidade, observa-se que as relações entre universidade-escola foram complexas, ora resultando em um bom trabalho possibilitado pela abertura de diálogo com a escola, ora sinalizando uma fragilidade das escolas em compreender a proposta do Programa e limitando as ações, conforme foi sinalizado anteriormente como um dos desafios para os agentes.

Nota-se que a não institucionalização do PIBID acarretou conflitos em relação à dinâmica escola-universidade, pois mesmo que as ações fossem planejadas de determinada forma pelos agentes, poderiam encontrar dificuldades ao serem colocadas em prática na escola. Ou seja, esses desafios nas relações escola-universidade não foram somente por conta de descaso ou falta de interesse, mas também por não compreenderem a importância do seu papel na formação dos pibidianos e no desenvolvimento das ações no PIBID.

Dentre os objetivos do Programa estavam/estão: “[...] c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior” (BRASIL, 2009b) e “[...] d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação

promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2009b). Os dados coletados demonstram que, apesar das dificuldades de adaptação das propostas à dinâmica institucional, a integração desses objetivos nos dois espaços de formação foi possibilitada pela abertura de diálogo com as escolas para as ações dos cursos, não necessariamente aquelas que aconteceram no PIBID, mas em espaços como os museus, casas de memórias etc., conforme ressaltado também no Quadro 8. Além disso, quando havia a cooperação das escolas, o trabalho se mostrava muito mais produtivo, conforme a avaliação dos agentes.

A despeito de essa articulação com a escola ser identificada como um desafio para a elaboração dos subprojetos, conforme observado na CB, percebe-se, nesta categoria, que foram sendo construídas estratégias para essa aproximação ao longo do desenvolvimento dos subprojetos, o que não exclui a permanência das hierarquias presentes na formação de professores.

Essas hierarquias são observadas, pois, a relação entre escola-universidade também foi marcada pelas relações estabelecidas com os supervisores, destacadas pelos agentes. A CDSUB3UA2 trata dessa dinâmica, discutidas a partir das seguintes afirmações:

[...] dificuldade em envolver os supervisores em momentos de estudos e planejamento coletivo (A12).

As fragilidades estiveram ligadas ao currículo tradicional que, praticamente, não deixa tempo para aprofundamentos e atividades diversificadas (A16).

No início foi problema de relacionamento com o supervisor, que se mostrava desorganizado e autoritário (A19).

Houve algumas dificuldades com o supervisor que inicialmente não ofertava oportunidades de atuação dos alunos de forma independente (A24).

[...] resistência de alguns supervisores em trabalhar com determinadas temáticas, como é o caso da História e cultura africana e afro-brasileira (A27).

Observa-se nas afirmações dos agentes os seguintes pontos no que tange a essas relações com os supervisores: a) dificuldade de participação nas atividades de planejamento coletivo; b) enfrentamentos em relação ao currículo; c) restrições às ações dos pibidianos.

Na CDSUB3UA2 foi evidenciado que os agentes avaliaram a formação e participação dos supervisores como uma fragilidade do Programa. Apesar de a

CCUA2 mostrar que 32% das temáticas foram definidas pelos supervisores, não há dados que confirmem de que modo esses participantes atuaram na discussão teórica das temáticas.

Esta fragilidade da formação evidencia a violência simbólica (BOURDIEU, 1989) exercida pelo currículo tradicional – seja na graduação ou na escola – pois foi um obstáculo e desafio no momento das intervenções, seja por não dar muita liberdade à escolha de temáticas, ou por encontrar enfrentamento dos supervisores em relação à determinado tema. Como ressaltado, os cursos de História adaptaram seus currículos após o advento da Lei nº 10.639/03, mas, ainda assim, há imensa fragilidade na formação dos professores sobre a temática História da África ou afro-brasileira, evidenciado até mesmo por uma ex-supervisora em uma dissertação de mestrado (DUARTE, 2015), motivo pelo qual muitos supervisores podem ter visto dificuldade em assumir um protagonismo nas ações sobre um tema que não dominavam.

A questão do currículo tradicional como um desafio é algo que não foi observado nos trabalhos sobre o PIBID ou nos estudos avaliativos analisados nesta tese. Nota-se, neste sentido, que é uma questão muito pertinente ao campo da formação de professores de História e seus embates. Apesar de toda a Educação brasileira carregar os traços da colonialidade eurocentrista, na disciplina de História há um enfrentamento mais incisivo por parte de alguns grupos à uma mudança desse currículo tradicional, que foi explicitado até mesmo nas discussões acerca da BNCC, da primeira versão até a que, de fato, foi aprovada, vigente atualmente (MORENO, 2022; CERRI; COSTA, 2021). Contudo, essa lógica na qual o currículo está envolvido sustenta um projeto de universalização do conhecimento e de valores humanistas do capitalismo central e que se revertem na manutenção do poder por parte daqueles que detêm a hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica, como destacado por Afonso (2017).

Ademais, esta unidade corrobora com a avaliação previamente realizada de que não houve uma clareza das informações acerca do Programa logo em seu início ou após as avaliações realizadas. Ao adentrar na estrutura da escola, evidentemente adentra-se no espaço de atuação do professor supervisor, que independentemente de sua trajetória profissional e acadêmica individual, precisaria ter a clareza de que uma política de formação inicial de professores não era somente para contribuir com

os bolsistas, mas para a sua própria atuação enquanto docente, como uma alternativa para a formação continuada.

As subcategorias da CD até o momento possibilitaram observar os resultados e efeitos do PIBID na formação inicial dos licenciandos pibidianos e nas estruturas envolvidas pelos subprojetos. Contudo, outro resultado/efeito observado nos subprojetos foi no desenvolvimento e socialização de pesquisas relacionadas ao PIBID, que será explicitado na seção seguinte.

5.4.4 CDSUB4 - No desenvolvimento e socialização de pesquisas relacionadas ao PIBID

Esta seção apresenta e analisa os dados referentes à avaliação da participação dos agentes em pesquisas e eventos no período de desenvolvimento dos subprojetos do PIBID que coordenavam nas IES. Constitui-se de duas unidades de análise: (UA1) Incentivo à pesquisa e (UA2) Participação em eventos.

A CDSUB4UA1 tratou da avaliação dos agentes quanto ao incentivo para a realização de pesquisas durante o desenvolvimento do Programa. Os relatos de 76% dos coordenadores revelaram que sim e com publicações de ações realizadas no PIBID, 17% declararam que não e 7% preferiram não responder.

Nos editais do PIBID analisados nesta pesquisa, não foi encontrado explicitamente dentre os objetivos do Programa um incentivo à pesquisa, até mesmo porque o foco era a formação inicial para docência voltada a articulação escola/universidades (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2009b). Contudo, de acordo com o estudo avaliativo do PIBID, realizado pela DEB, em 2014, a formação de professores no Programa deveria ser “[...] com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas” (BRASIL, 2014).

Tal combinação de conhecimento teórico e metodológico pressupõe a necessidade de um professor-pesquisador para apoio e orientação às possibilidades de investigação sobre as ações desenvolvidas bem como a produção de artigos, relatos de experiências, livros etc. Assim sendo, os agentes detentores desse capital acadêmico (BOURDIEU, 1989) investiram na divulgação das suas ações a partir das pesquisas acadêmicas, realizadas tanto em grupo de estudos nos próprios

subprojetos, como na observação e análise posterior às ações realizadas, na escola e na universidade.

A participação de 93% dos agentes em eventos acadêmicos com apresentação de trabalhos envolvendo o PIBID indicam que o Programa além de propiciar a inserção dos acadêmicos no contexto escolar, a vivência das rotinas da escola e do Ensino de História, os mobilizou também a participarem de eventos acadêmicos, que integram parte preponderante da formação inicial do professor-pesquisador.

Os dados são significativos ao ponderar sobre as produções acadêmicas sobre o ensino e formação de professores de História, pois, ao apresentar as experiências do PIBID em eventos acadêmicos, também eram inseridos e debatidos os desafios da área, desencadeando a mobilização da comunidade acadêmica não ligada diretamente ao PIBID à participação das discussões sobre a formação inicial dos licenciandos.

O primeiro evento direcionado especificamente ao PIBID de História, em nível estadual, foi a I Jornada Paranaense do PIBID/PET de História, em 2013. No ano seguinte, em 2014, a jornada foi incorporada ao Encontro Regional de História, promovido pela Associação Nacional de História – Seção Paraná (ANPUH-PR), do qual 52% dos agentes afirmaram ter participado em algum momento⁵². A partir de então destinou, ao menos, um dos simpósios temáticos do Encontro ao PIBID, e posteriormente, já em 2020, ao Programa Residência Pedagógica.

Discussões sobre a formação de professores, ensino e aprendizagem em História, certamente eram realizados anteriormente ao PIBID, porém, com a sua realização houve ampliação de participações de licenciandos e docentes, visto que passou a ter simpósios temáticos e eventos especificamente para debates sobre as ações, resultados e efeitos do Programa. No entanto, apesar da importância da realização de eventos regionais sobre o PIBID, a participação de modo presencial era restrita para alguns pibidianos, razão da porcentagem mais alta nos eventos locais (66%), provavelmente devido às possibilidades mais acessíveis economicamente, principalmente às universidades inseridas em municípios paranaenses mais

⁵² Os encontros acontecem com a periodicidade de dois anos, portanto, considerando o recorte desta pesquisa, teriam sido os encontros de 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020. Para saber mais sobre as datas e locais desses encontros, acessar o site da ANPUH-PR. Disponível em: https://www.pr.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=446. Acesso em: 30 jan. 2022.

afastados dos grandes centros. Apesar dessa distância dos grandes centros, há uma porcentagem significativa de coordenadores (38%) que participaram de um evento nacional, como o Seminário Nacional do PIBID, realizado em diferentes cidades brasileiras.

Os eventos relacionados ao PIBID foram importantes para: a) divulgação das ações, elevando o *status* do PIBID como política educacional de formação inicial; b) possibilitou diálogos em torno do Ensino de História, que antes estavam restritos àqueles professores que pesquisavam a temática; e c) diálogos entre os subprojetos, visto que, se no início não se tinha muita ideia de como atuar no Programa, como indicado pelos dados da Categoria A, com os debates e reflexões possibilitados pelos eventos, se observaram outras possibilidades de PIBID de História⁵³. Somente um dos coordenadores (3%) afirmou não ter participado de nenhum evento acadêmico apresentando as ações realizadas no PIBID.

A partir do que já foi analisado, pode-se perceber que esses coordenadores, a partir do *habitus* individualizado fizeram o que entenderam ser pertinente para a formação inicial dos estudantes abrangidos pelo Programa, ainda que não houvesse orientações direcionadas para o que foi realizado.

Em todas as unidades de análise da CD, observa-se que, tanto as potencialidades quanto as fragilidades dos subprojetos do PIBID de História no Paraná, auxiliam a compreender os resultados e efeitos desse Programa não somente como uma política nacional de formação de professores, mas também como uma oportunidade, financiada pelo governo, de colocar em prática ações que visassem trabalhar questões inerentes ao campo, desafios que há anos têm permanecido no Ensino de História, mencionados no Capítulo 3 e reforçados nesta seção.

As políticas são criadas para determinados objetivos, mas a partir de como são compreendidas e implementadas, cumprem também outros, concernentes à própria especificidade da área de atuação. Desse modo, entende-se que o PIBID de História no Paraná, para além dos objetivos gerais do Programa, também buscou brechas para tratar das questões inerentes à formação do professor de História que anteriormente eram limitadas ao acompanhamento do Estágio Curricular Obrigatório.

⁵³ Em Batista (2019), no Apêndice C, há uma lista com todas as produções realizadas no PIBID de História no Paraná de 2011 a 2017, incluindo livros, capítulos de livros, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, trabalhos completos em anais de evento, resumos expandidos, resumos técnico-científicos etc.

Esta seção evidenciou os resultados e efeitos nos subprojetos do PIBID de História no Paraná, todavia, os agentes também vivenciaram desafios que se relacionaram ao PIBID no âmbito geral, compartilhando as mesmas questões de subprojetos de outras áreas do conhecimento. Assim sendo, a próxima seção trata das (re)configurações do PIBID, de acordo com a avaliação dos agentes.

5.5 CATEGORIA E - (CE): (RE)CONFIGURAÇÕES DO PIBID/HISTÓRIA

A avaliação dos agentes sobre as (re)configurações do PIBID ao longo do período em que atuaram no Programa constitui a CE, formada por quatro unidades de análise: (UA1) Descontinuidades dos agentes; (UA2) Mudanças de projetos de governo; (UA3) Da primeira para a segunda proposta; (UA4) Pandemia de Covid-19.

A descontinuidade dos agentes é tratada na CEUA1, a partir dos seguintes excertos:

Algumas mudanças no próprio programa, tais como a impossibilidade de renovar bolsistas, afetaram a implementação e o aproveitamento. Além disso, os valores das bolsas, baixo em relação à carga de atividades dos discentes, muitas vezes afastou alguns deles do programa (A7).

A principal limitação foi o valor fixo da bolsa ao longo de muitos anos. Se, no início, o valor atendia satisfatoriamente demandas pessoais dos acadêmicos, ao longo do tempo ela foi sendo insuficiente. O impacto disso era a necessidade de os acadêmicos precisarem ter outras atividades para custear suas despesas. Ou seja, o tempo precisava cada vez mais ser dividido entre o projeto, as atividades acadêmicas e o trabalho deles (A15).

Dificuldades socioeconômicas, uma vez que era difícil para os bolsistas dedicarem-se exclusivamente ao trabalho do Pibid em consequência do valor da bolsa de iniciação à docência [...] fui coordenador do subprojeto em duas oportunidades, em cada oportunidade por um período de um ano e isto dificultou a continuidade e aprimoramento do subprojeto (A17).

Acúmulo de funções na Universidade afetam em parte o atendimento aos alunos, ainda que não comprometa a carga horária mínima prevista. O fato de a equipe ser composta por 30 pibidianos exigiu a colaboração de mais um professor do colegiado (A21).

[...] os bolsistas relatavam dificuldade de deslocamento até a escola de outro município (A24).

A CEUA1 evidencia as descontinuidades que afetaram o desenvolvimento dos subprojetos ao longo do recorte temporal desta pesquisa, destacadas pelos agentes,

as quais pode-se mencionar: a) dificuldades socioeconômicas e rotatividade dos bolsistas; b) demandas do trabalho de coordenação de área.

As afirmações dos agentes revelam um ponto importante acerca do PIBID de História do Paraná e que também pode ter sido a realidade de outras licenciaturas. O valor da bolsa durante todo o período que abrangeu esta tese era de R\$400,00, sendo alterado somente em 2023 para R\$700,00. Apesar de ter uma bolsa propiciada no Programa, conforme já reiterado em Locatelli e Diniz-Pereira (2019), o perfil dos estudantes das licenciaturas é de um estudante-trabalhador, ou seja, que precisa custear sua própria formação, fator que limita o tempo de dedicação aos estudos durante o curso de graduação, motivo observado pelos agentes de que nem sempre o valor da bolsa dava conta das demandas socioeconômicas dos bolsistas.

Apesar da intensa crítica ao PIBID por não ter atendido a todos os estudantes da graduação, conforme se observou na CD, não se sabe se com o valor da bolsa, todos os licenciandos teriam a possibilidade de se tornarem bolsistas, visto que alguns até mesmo se afastaram do Programa para buscarem outras fontes de renda que lhes possibilitassem melhores condições econômicas para atenderem minimamente suas necessidades pessoais e/ou familiares. Nesse sentido, o capital econômico dos bolsistas foi um dos pontos evidenciados no PIBID e que se refletem também nas dificuldades que esses estudantes-trabalhadores da licenciatura tiveram de se dedicarem integralmente às atividades do curso.

Além dessas dificuldades que geravam a rotatividade, de acordo com os dados, os pibidianos sinalizavam adversidades no deslocamento para outro município, por exemplo. Nem todas as escolas tinham a obrigatoriedade de receber o PIBID, por isso, era preciso estabelecer parcerias com aquelas escolas e supervisores que se disponibilizassem a participar. Considerando o contexto paranaense e que 50% das cidades em que as IES estão inseridas são de pequeno ou médio porte, para municípios menores poderia ser uma limitação encontrar uma instituição que tivesse as condições necessárias para a atuação no Programa.

Os desafios em relação aos bolsistas causaram efeitos também sobre a atuação dos agentes desta pesquisa, para além das mudanças de projeto de governo que serão mencionadas na CEUA2, pois geraram descontinuidades no trabalho de coordenação, que dependia dos bolsistas para ser operacionalizado.

Os agentes apontaram as limitações oriundas das descontinuidades das próprias práticas, no sentido de como as reconfigurações, em especial, os cortes de

pessoal, geraram efeitos no trabalho realizado no Programa. Ademais, por serem professores inseridos na estrutura da universidade, não atuavam somente como coordenadores de área, mas também na docência e/ou na pesquisa, na extensão, gestão universitária, entre outras atividades.

Essas discontinuidades observadas pelos agentes nas (re)configurações do Programa, relacionam-se diretamente às mudanças de projeto de governo aos quais o PIBID esteve vulnerável, por não ter sido institucionalizado como uma política de Estado.

Para discutir essas mudanças de projetos de governo na CEUA2, destacam-se algumas das principais, observadas pelos coordenadores:

O corte de recursos foi nítido com as mudanças de governo. O curso de História da minha instituição chegou a ter dois núcleos simultâneos de 24 bolsistas cada nas edições anteriores do PIBID; agora, o projeto funciona com um grupo de apenas 8 bolsistas e uma longa lista de espera de aprovados sem possibilidade de bolsa (A1).

Após 2016, instituiu-se uma atmosfera de insegurança, de falta de confiança nas autoridades educacionais e de baixa expectativa de êxito (A18).

[...] as limitações foram impostas a partir do chamado Novo PIBID (A20).

Entre o governo Lula e Dilma, já houve queda de qualidade, mas foi possível contornar. Do segundo governo Dilma em diante, a crise se instaurou e o projeto prosseguiu por dedicação de seus membros. Faltava dinheiro e o clima era desfavorável (A22).

As fragilidades estão vinculadas às políticas para educação no Brasil, com a falta de verbas e investimento na formação de professores, anúncio da finalização do programa e a luta abraçada em nível nacional pelo PIBID (A28).

Uma das premissas das avaliações orientadas por/para uma agenda social é de que a avaliação é intrinsecamente política, visto que também se relaciona com a distribuição de recursos existentes (FERNANDES, 2018a). Nesse sentido, sabe-se que os subprojetos do PIBID de História no Paraná estavam envolvidos em uma conjuntura de ação que afetou também outros subprojetos, no âmbito nacional.

Conforme salientado no Capítulo 2, um dos períodos de significativas mudanças nas (re)configurações do PIBID foi o contexto político-econômico do Brasil entre 2015 e 2017. Os agentes relataram que as mudanças passaram a ocorrer com maior efeito sobre o PIBID a partir de 2016, ano que coincide com o *impeachment* da ex-presidenta, Dilma Rousseff, em que o até então vice-presidente Michel Temer

assumiu o poder, e com a instituição da Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 (BRASIL, 2016b) que previa mudanças nas configurações do PIBID. Romero (2017) destacou que muitos aspectos do PIBID não eram evidenciados em editais e relatórios, como o clima de insegurança que era causado nos coordenadores ao receberem mensagens “[...] confusas e contraditórias quanto à continuidade do programa, ou eram solicitados projetos com formatos diferentes, que descaracterizariam o projeto original, considerado por todos tão bem-sucedido” (ROMERO, 2017, p. 67-68). Tal afirmação corrobora também com o sentimento de insegurança destacado por um dos agentes.

Contudo, os agentes também tiveram autonomia dentro da estrutura para reivindicarem suas posições no campo a partir das suas lutas, em um movimento de contestação às mudanças que eram propostas pelo Estado. Os agentes desta pesquisa demonstraram a luta pela manutenção do Programa, a partir das reivindicações contra a Portaria nº 46/2016, que culminou na Carta de Repúdio redigida pelos coordenadores no Fórum Estadual das Licenciaturas, e, posteriormente, nos movimentos de contestação contra o fim do Programa, como foi proposto inicialmente em 2017, em que o #FicaPibid e outras movimentações foram essenciais para a permanência do PIBID em âmbito nacional.

Apesar dos avanços relacionados à Educação observados nos governos Lula e Dilma, períodos em que foram consolidadas as normativas basilares para o PIBID, por exemplo, esses governos não conseguiram romper com a lógica neoliberal que permeia a Educação brasileira desde fins do século XX, conforme abordado por Paulo (2018). Nesse sentido, entende-se a crítica de Jardimino (2014) ao caracterizar o PIBID como uma política compensatória, que evidencia as políticas educacionais no Brasil como frágeis e vulneráveis às mudanças de governo, ao invés de se tornarem políticas de Estado. Contudo, retoma-se o que Afonso (2017) abordou de que, para além dos problemas específicos que os programas buscam solucionar, no caso do PIBID, a formação inicial de professores, os países que sofreram com a colonização e que ainda carregam as marcas da colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005), como o Brasil, ainda têm que lidar com os problemas estruturais das políticas e os efeitos do capitalismo a longo prazo, que envolvem as vulnerabilidades de raça, gênero e classe. Observa-se, por exemplo, que as dificuldades socioeconômicas dos bolsistas também advêm desses problemas conjunturais no Brasil, que apesar de serem amenizados com o subsídio da bolsa, o PIBID não conseguiria romper.

Considerando isso, ao avaliar o PIBID é preciso levar em consideração o contexto histórico vivenciado no país, apresentado no Capítulo 2, não de forma a negar a responsabilidade do Estado e dos agentes na elaboração, implantação e implementação das políticas, mas compreender os resultados, efeitos e (re)configurações dentro de um contexto amplo e desafiador que se coloca para a Educação no século XXI.

Em 2017, o PIBID completou dez anos de existência, tendo sido realizada uma avaliação a nível nacional do Programa, que não estabeleceu indicadores a serem avaliados para anos seguintes. Tal contexto, culminou no Edital nº 7, de 2018 (BRASIL, 2018), no qual o PIBID foi reconfigurado para o primeiro e segundo ano do curso, passando a coexistir com o Programa Residência Pedagógica. Os efeitos dessas mudanças de propostas foram destacados pelos agentes, inclusive na CEUA1, em que um agente salientou que as mudanças foram sentidas a partir do “Novo PIBID”.

Dessa forma, para entender essa especificidade, as (re)configurações do PIBID, da primeira para a segunda proposta, constituem a CEUA3. A avaliação dos agentes aponta para as seguintes alterações:

Redução dos recursos e aumento do número de bolsista por coordenador, isto dificulta sobremaneira o trabalho de acompanhamento e orientação. Uma alternativa para enfrentar este problema foi investir em projetos interdisciplinares. Assim, com três coordenações é possível acompanhar melhor os alunos (A3).

Sim. Foi possível perceber diminuição da importância do projeto para o novo governo, ausência de orientações e diretrizes gerais por parte do governo e corte de verbas (A5).

Sim, sem dúvida. O Pibid hoje reduziu drasticamente sua abrangência e impacto. O corte de bolsas, os critérios de áreas de ‘relevância’, o orçamento para compra de materiais, tudo isso foi afetado diretamente pelo caos político (A10).

Exigências para composição da equipe de orientadores e números mínimos de bolsistas e voluntários (A12).

No atual edital o Pibid se restringe aos dois primeiros anos de graduação, séries que não têm estágio supervisionado. No edital anterior era visível a desenvoltura dos pibidianos em relação aos demais alunos do curso (A21).

Destacaria a mudança no formato da coordenação e no número mínimo de bolsistas. Além disso, a proposta mais recente limita a elaboração de projeto ao priorizar determinadas áreas/disciplinas (A27).

Com certeza afetaram, mas não sei em que proporção, pois o encerramento do PIBID do governo anterior em fevereiro/2018, eu entrei em processo de aposentadoria. O que posso apontar é o fato de não haver mais o PIBID no curso de Licenciatura em História (A28).

Os agentes destacaram como principais mudanças: a) o aumento do número de bolsistas por coordenador; b) a redução de pessoal e recursos financeiros; c) as mudanças no *design* do PIBID; d) diminuição da valorização do Programa a nível de formação inicial de professores. Dentro das (re)configurações no PIBID avaliadas pelos agentes, o período de mudanças de uma proposta para a outra foi o que mais destacou.

Fernandes afirma que: “[...] a avaliação acaba sempre por determinar quem fica com o quê, que interesses ou grupos vão beneficiar dos recursos disponíveis, quem ganha e quem perde (FERNANDES, 2018a, p. 22)”. Nesse sentido, quando uma avaliação se baseia em uma narrativa legitimadora da hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica⁵⁴ (AFONSO, 2017), corre-se o risco de culpabilizar os agentes e suas ações, sem considerar a realidade objetiva na qual o Programa foi desenvolvido e o contexto político e socioeconômico envolvido ao tratar da realidade brasileira.

Ao trazer o contexto de implantação do Programa Residência Pedagógica, retoma-se que a ex-ministra da Educação à época diagnosticou um dos principais problemas na formação de professores no Brasil, a própria atuação dos agentes formadores (BRASIL, 2017). Isso porque, para ela, os professores tinham o maior peso no desempenho dos alunos, além de serem responsáveis pelos currículos e estágios curriculares. Ou seja, ainda que de forma implícita, a responsabilidade foi desviada para os agentes para justificar a “modernização do PIBID”, como proposto em Brasil (2017).

Apesar de o processo avaliativo do PIBID a nível nacional ter sido realizado somente uma vez em dez anos, um novo programa foi aprovado, visando, dentre seus objetivos: “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base

⁵⁴ Como mencionado no Capítulo 1 acerca dos resultados do SAEB de 2021 e a utilização dos resultados para a necessidade de fortalecimento da BNCC em relação às fragilidades dos educandos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a necessidade de investimento nelas. Contudo, essas fragilidades também incluem a realidade socioeconômica brasileira, as estruturas das instituições, as condições de trabalho docente, as garantias de direitos aos estudantes, as concepções de ensino-aprendizagem da BNCC, entre outras pautas.

Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018). Considerando todas as controvérsias observadas em relação à BNCC, principalmente de História, mencionadas no Capítulo 3, esta nova proposta também foi uma tentativa de consolidar um projeto de governo baseado nas premissas da BNCC e da manutenção de uma história eurocêntrica e quadripartite.

Nessa perspectiva, um projeto baseado na implementação da BNCC também partiu dos interesses dos agentes que participaram desse movimento, como os grupos empresariais envolvidos no Movimento pela Base, mencionados no Capítulo 3. Quando Afonso (2017) afirma que os resultados das avaliações interessam também às elites dos países colonizados, é no sentido dessa tentativa, por parte desses grupos, de alcançar os mesmos níveis de Educação do sistema-mundo-capitalista, mas que na verdade, apresenta-se como a manutenção da colonialidade a partir do aumento da produtividade e da mercadorização, por meio das empresas privadas que atuam para a efetivação de agendas da Educação pública, mas com interesses próprios. Evidentemente, tais (re)configurações pelas quais o PIBID passou também representam essa violência simbólica (BOURDIEU, 1989) pela qual as políticas de Educação perpassam no Brasil.

As mudanças de projetos de governo para o PIBID repercutiram também nessa diminuição da importância, mencionada por um dos agentes, visto que atualmente divide espaço com o Programa Residência Pedagógica e de acordo com A28, não havia mais o Programa na IES em que atuava.

Os agentes, que não agem somente a partir das estruturas pré-concebidas e da realidade em que se inserem, além de contestarem as mudanças, também se adaptaram às (re)configurações do PIBID, conforme o excerto de um dos agentes:

Criamos várias alternativas para fugir aos impactos das mudanças e, devo reconhecer, que o projeto havia se consolidado de tal forma que tanto os acadêmicos bolsistas, professoras e professores supervisores e as escolas acabaram criando estratégias para a manutenção das atividades propostas ao longo do tempo (A15).

O *habitus*, como disposições estruturadas nos agentes, mas também estruturantes, possibilita compreender que mesmo com as mudanças que ocorreram ao longo da atuação dos agentes, esses motivaram os demais participantes e desenvolveram alternativas para a manutenção das ações e atividades. Além disso, apesar de o PIBID não ter se estabelecido como política de Estado, foi incorporado

aos cursos de Licenciatura em História no Paraná de tal modo, que mesmo com as mudanças, os agentes continuaram lutando pela manutenção das atividades que estavam sendo realizadas, fosse no PIBID ou no Programa Residência Pedagógica que passou a compartilhar espaço nos cursos de Licenciatura em História a partir de 2018.

Em um contexto já conturbado de mudanças no modelo do PIBID, ressalta-se, ainda, que no âmbito da segunda proposta, no último ano abrangido por esta pesquisa, 2020, ocorreu a pandemia da Covid-19 no Brasil e no mundo, em que o ensino presencial foi substituído temporariamente para o ensino remoto emergencial, adotado pelas instituições em atendimento às normativas do Ministério da Saúde e da Educação.

A CEUA4 evidencia os principais desafios relacionados a esse período, nos seguintes excertos:

A baixíssima frequência dos estudantes nas aulas pelo GMeet e a falta de interesse deles nas atividades propostas pelos bolsistas. A escassez de recursos de informática e acesso à internet da maioria dos estudantes da escola (A1).

A principal dificuldade hoje é conseguir organizar as ações de forma remota (A4).

Em 2020, além das dificuldades que se apresentam cotidianamente nas escolas e nas universidades, o contexto pandêmico provocou o isolamento social, como medida preventiva de saúde. No Edital nº 7/2018, o PIBID passou a ser um Programa somente para acadêmicos dos 1º e 2º anos da graduação, estes que além dos desafios cotidianos, também enfrentaram outros embates para participarem das ações previstas nos subprojetos, que precisaram migrar da forma presencial para forma remota.

Portanto, o enfrentamento dos participantes de forma remota nas ações previstas no Programa foi um desafio triplo: para os coordenadores gestarem essas ações; para os supervisores se adaptarem à realidade do ensino remoto; para os bolsistas adentrarem nas escolas e em sala de aula. Contudo, essa situação também pode ser vista de outro ângulo, pois os estudantes enfrentaram uma situação de adversidade que milhares de professores e estudantes estavam vivenciando e tiveram que repensar suas ações a partir da realidade emergencial.

As (re)configurações do PIBID de História no Paraná evidenciaram a fragilidade das políticas educacionais no Brasil, principalmente no caso do PIBID, que

não se consolidou como uma política de Estado e não se configurou como uma obrigatoriedade às IES, às escolas e aos demais agentes envolvidos nas IES. Além disso, demonstram que mesmo com as condições adversas, os agentes continuaram reivindicando a manutenção do Programa, em um movimento de contestação às (re)configurações, típicas de agentes que atuam como hereges no campo (BOURDIEU, 1983b) e a continuidade das ações de fortalecimento do Ensino de História por meio do PIBID.

Além de avaliarem todos os aspectos analisados nas categorias do Capítulo 5, os agentes também realizaram uma autoavaliação das respectivas atuações no PIBID de História no Paraná, que integram as discussões da seção seguinte.

5.6 CATEGORIA F - (CF): AUTOAVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS AGENTES NO PIBID/HISTÓRIA

Fernandes (2011) afirma que os agentes têm uma visão amplificada sobre o Programa, por terem participado de todos os desafios e ações inerentes às etapas: de: criação, implantação, implementação, resultados e efeitos. Desse modo, o papel dos agentes foi essencial para a avaliação do PIBID de História no Paraná, justamente por contemplar informações sobre todas as etapas dos subprojetos do PIBID de História em que atuaram.

Por conseguinte, os agentes avaliaram as etapas de entendimento do Programa, nas IES, desde a elaboração dos subprojetos, dos momentos de implantação e implementação, dos resultados e efeitos alcançados, e vivenciaram as mudanças e reconfigurações ao longo de seu desenvolvimento, no recorte temporal definido para esta nesta pesquisa. Ao considerar o protagonismo dos agentes para compreender o PIBID de História no Paraná, a Categoria F refere-se à autoavaliação dos agentes, ou seja, daqueles que atuaram como coordenadores.

Para tanto, tem-se os seguintes dados: I) 79% dos agentes avaliaram a atuação como satisfatória; II) 11% como desafiadora, mas satisfatória; III) 7% avaliaram como regular e IV) 3% como limitada por conta da própria formação. Os excertos complementam os níveis de atuação mencionados:

Eu avalio que tenho contribuído para a formação inicial de estudantes interessados na pesquisa e docência em História. Muitos dos ex-alunos escolheram a carreira docente, foram aprovados em concurso público, fizeram

mestrado, atuam na rede de educação básica municipal, estadual e no ensino particular (A3).

Creio ter sido satisfatória e de impacto da vida - pessoal e acadêmica- para todos. A maioria vinda de famílias desprovidas de grandes recursos, teve a oportunidade de experienciar no projeto viagens de formação para Minas Gerais (duas vezes: uma para Diamantina durante 1 semana e outra para as cidades históricas ligadas a mineração - Ouro Preto, Mariana, Tiradentes, Congonhas) e Rio de Janeiro. Fizemos formação com professores de Teatro como a atriz global Cida Moreno, como coreógrafo Evandro Passos e com grandes percussionistas. Tudo isso é lembrado muito carinhosamente por aqueles que passaram ou tiveram contato com o projeto. Exemplo: nosso projeto foi responsável pela formação de todos os professores da rede municipal de União da Vitória no ano de 2014 (A15).

Positiva. É evidente que se aprende muito ao longo do processo. No entanto, para esse tipo de programa em que conta com um número grande de bolsistas e voluntários, a questão principal é saber fazer gestão de todo o processo, tanto da parte técnica, quanto da parte prática de encaminhamento e acompanhamento dos alunos. Entendo que minha atuação foi positiva ao longo de todos esses anos, mas não é fácil. Exige energia e disposição, pois essa é uma atividade para além da carga de trabalho diária. Pensando que em determinado momento cheguei a coordenar o subprojeto com 30 integrantes, quatro colégios/supervisores e muitas ações simultâneas, é desafiante (A10).

Muito boa, gostava muito e acreditava no programa. Na época também era coordenadora da graduação em História e vi como o projeto colaborou para a formação dos futuros professores de História e o quanto aquela bolsa ajudou alguns alunos que tinham condições de vulnerabilidade econômica (A23).

Minha atuação foi um momento de aprendizagem, de conhecimento das dificuldades que o estágio supervisionado devido à sua forma na Instituição não deixava transparecer (A24).

Regular. Na primeira experiência, tive que abandonar o projeto para assumir outra tarefa, por isso não pude ver os frutos do trabalho realizado. Atualmente, tenho desenvolvido outro subprojeto, agora com mais dedicação e com aspiração a produzir conhecimento e difundir de forma mais efetiva as experiências realizadas (A9).

Ainda estou me ambientando, e como o projeto não se encerrou não posso avaliar. Em todo caso, como minha formação em pesquisa não é na área de Ensino de História, muitas vezes me sinto limitado no que posso fazer e propor (A1).

O processo avaliativo nas perspectivas orientadas por/para uma agenda social envolve diversos elementos, dos quais destaca-se, nesta fase, o que Stake (2003) apresenta como subjetividade do agente. Esta subjetividade permite com que os agentes possam avaliar para além dos elementos técnicos, teóricos e práticos do programa, também podem expor seus valores, crenças e efeitos não somente no que tange diretamente ao Programa, mas, sobretudo, aos seus propósitos de vida.

Os dados apresentados evidenciaram pontos em comum na autoavaliação dos agentes: a) processo de formação possibilitado pelo PIBID; b) dificuldades na gestão do subprojeto como um todo; c) satisfação em poder contribuir para a formação dos pibidianos.

O PIBID se trata essencialmente da formação inicial de professores em todos os textos dos editais propostos até então. Contudo, ao considerar a avaliação dos agentes, percebe-se que o objetivo “c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior” (BRASIL, 2009b) foi alcançado à medida que possibilitou uma formação continuada aos coordenadores, que teve efeitos também nas ações posteriores ao Programa, como ressaltado por um deles. Os dados produzidos na Categoria A demonstraram que os agentes pouco conheciam o Programa antes de iniciarem a atuação como coordenadores, não tinham produções na área do Ensino de História, bem como na Categoria B evidenciaram-se os desafios na elaboração dos subprojetos. Ainda assim, os dados da CF evidenciaram um processo de co-formação de professores, que envolveu: os licenciandos, os supervisores e os coordenadores de área, que apesar das diferentes posições ocupadas na estrutura, constituíram o PIBID de História nas IES em que estavam inseridos.

Tais dados demonstram que, apesar de não ter sido um objetivo explícito do Programa, os agentes que nele atuaram tiveram suas próprias dinâmicas de formação na coletividade. O *habitus*, compreendido como princípio gerador e estruturador das práticas, como afirmado por Bourdieu (1983a), não é produto de algo que seja a regra explicitada, sendo assim, explica porque os agentes avaliaram como efeitos da própria participação no PIBID essa formação continuada que não se configurou como um produto da ação organizadora do texto do Programa, mas dos agentes que nela atuaram.

Os dados produzidos nesta categoria evidenciaram que, para os agentes, foi desafiador o processo de estar à frente dos subprojetos, por todos os embates vivenciados e relações ora positivas ora negativas com a escola, supervisores, departamento. Entretanto, também demonstrou aquilo que avaliações realizadas sem considerar as especificidades do campo, não poderiam realizar, por tocar na esfera da subjetividade, reiterada por Stake (2003), visto que os agentes expressaram satisfação em terem cumprido o papel de formadores não somente de licenciandos

em História, mas de seres humanos, que se formam também ao vivenciarem experiências coletivas, culturais e de produção de conhecimento.

Conforme a metodologia da ATD, a análise dos dados produzidos, em um processo investigativo, se movimenta a partir de significados construídos de um conjunto de textos, buscando a descrição e interpretação dos sentidos que a leitura desse *corpus* textual pode desencadear e sobre o qual o pesquisador atribui significados de acordo com seus conhecimentos prévios, intenções e teorias. Desse modo, após a análise dos dados nas categorias relacionadas, a seção seguinte apresenta o metatexto gerado a partir das discussões realizadas.

5.7 “UMA TEMPESTADE DE LUZ”: O PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ EM PERSPECTIVA

No domínio da avaliação de políticas e programas educacionais, tem-se como premissa a atribuição de rigor, utilidade, significado e relevância social ao avaliar o objeto e utilizar os resultados da avaliação (FERNANDES, 2010). Não se reduz a um conjunto de medidas ou técnicas, nem mesmo se trata de uma ciência exata em que se pode chegar a conclusões definitivas, contudo, ao ser considerada uma prática social sofisticada, pode se tornar credível, plausível, provável e útil para a melhoria do contexto em que se insere (FERNANDES, 2011).

As avaliações orientadas por/para uma agenda social envolvem compreender o objeto avaliado por meio dos agentes que atuaram em determinada política ou programa, considerando as subjetividades e pluralismo de ideias inerentes a esses sujeitos (STAKE, 2003). O quinto capítulo evidenciou a análise dos dados gerados por meio das respostas dos coordenadores, agentes da pesquisa, às questões propostas no questionário online.

A partir das etapas da ATD, de unitarização, estabelecimento de relações entre as unidades de análise, e categorização, com agrupamento do elementos de significação próximos, é que foram geradas as categorias de análise apresentadas e discutidas no capítulo anterior, em relação às seguintes dimensões avaliadas do Programa: a) Coordenação do PIBID/História; b) Elaboração do Subprojeto PIBID/História nas IES; c) Implantação e Implementação do subprojeto PIBID/História nas IES e nas escolas; d) Resultados e Efeitos do PIBID/História; e)

(Re)configurações do PIBID/História; f) Autoavaliação dos coordenadores na atuação no PIBID/História.

A análise das categorias construídas é a base estrutural para a construção do metatexto, caracterizado como o elemento final do ciclo da ATD, no qual emerge um novo conhecimento sobre o objeto investigado, uma vez que “[...] os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 202).

Como as demais etapas da ATD, a construção do metatexto é um processo cíclico, no qual é necessário retornar para construir e reconstruir o entendimento e a percepção sobre o que se capta do fenômeno investigado, constituindo-se também como um momento de aprendizagem e reflexão, além da comunicação do conhecimento emergente (MORAES, 2003).

Nessa perspectiva, considera-se que as particularidades da ATD permitiram, por um lado: a imersão nos dados produzidos na pesquisa à luz dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa; por outro, evidenciar os resultados e efeitos do PIBID de História na formação inicial de professores a partir das (re)configurações do Programa no recorte temporal definido na pesquisa. Em síntese, destaca-se que:

I – O PIBID não foi institucionalizado como uma política de Estado, o que gerou efeitos no entendimento do Programa, nas fases de elaboração dos subprojetos e no desenvolvimento deles nas escolas.

Na avaliação dos agentes evidenciou-se que muitos dos desafios apresentados nos momentos de elaboração, implantação e implementação dos subprojetos foram devido ao PIBID não ter se consolidado como uma política de Estado, a partir do que se mencionam alguns dos resultados avaliados: a) carência de comunicação mais efetiva entre elaboradores da política e agentes implementadores; b) articulação da proposta do Programa com as escolas, em um trabalho informativo sobre a política e seu funcionamento; c) utilização dos resultados dos estudos avaliativos para a melhoria do Programa.

Uma das maiores críticas direcionadas ao PIBID, conforme se observa em Pimenta e Lima (2019), foi que o Programa não se consolidou como uma política de Estado, por isso, foi alvo de muitas inconstâncias, descontinuidades e não alcançou a todos os licenciandos dos cursos de Licenciatura. Jardimino (2014) e Paulo (2018)

caracterizaram essas inconstâncias como resultado do caráter de política compensatória ou emergencial que as políticas educacionais têm no Brasil.

Ao ponderar sobre essas afirmações e os resultados da avaliação realizada, há uma complexidade e dois lados da mesma moeda: I) o PIBID realmente não se consolidou como política de Estado e demonstrou fragilidades no que tange à manutenção do Programa em seu desenvolvimento; II) a não institucionalização do PIBID não pode ser considerado o aspecto mais significativo do Programa, tanto no que tange à autonomia dos agentes quanto à trajetória das políticas de formação inicial de professores no Brasil.

Se as avaliações de políticas e programas buscam, de modo geral, uma clareza de informações acerca de um programa (FERNANDES, 2011), espera-se que um programa de abrangência nacional seja claro nos seus objetivos, fundamentação, funções, com fins de alcançar, de fato, o que foi proposto e contribuir para a melhoria da realidade social em que buscou intervir. Da parte do Estado, tanto por meio dos editais quanto da avaliação dos agentes, percebe-se que não houve uma preocupação em orientar em relação ao significado do Programa como um todo para a formação docente. Ademais, apesar de ter como objetivo uma articulação entre a universidade e a escola (BRASIL, 2007b), não houve um planejamento de como alinhar os subprojetos às diferentes estruturas, que possuem particularidades de concepções de formação e de atuação docente.

Observa-se que, por não ter um direcionamento nos textos da política, os agentes interpretaram à sua maneira, a partir do *habitus* não somente individual, mas também coletivo (BOURDIEU, 1983a), refletindo o que se estava em voga no campo da formação de professores de História à época. Assim sendo, ao mesmo tempo que essa não institucionalização foi identificada como uma fragilidade para o entendimento, implantação e implementação dos subprojetos, também pode ser evidenciada como uma potencialidade de desenvolver o Programa com mais autonomia. Os agentes tiveram que mobilizar seus conhecimentos, principalmente acerca da Formação de Professores e do Ensino de História, para desenvolver os subprojetos, o que resultou em experiências plurais e significativas, que apresentaram pautas atuais e relacionadas às discussões do campo da formação de professores de História.

Ao considerar que uma avaliação orientada/por para uma agenda social com as contribuições das perspectivas decoloniais busca ser fortemente contextualizada

(RIBEIRO; GASPARINI, 2021), deve-se levar em conta que o PIBID não foi um Programa isolado para lidar com a formação inicial de professores no Brasil.

Após um período de forte ascensão do neoliberalismo na política brasileira, característico do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 (DOURADO, 2002), o PIBID figura entre as ações do Estado que instituíram a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009a), uma das bases para o Programa. Além disso, em um contexto de flexibilização, aligeiramento e crescimento da mercadorização da formação docente, o PIBID foi uma iniciativa pública para lidar com as questões relacionadas à formação inicial de professores.

Nesse sentido, ao olhar para o PIBID por um espelho eurocêntrico e universalista, operado em um sistema-mundo capitalista, do qual Quijano (2005) alerta como marca da colonialidade, tem-se que o Programa não foi adequado às necessidades da Educação brasileira e da formação de professores e precisava de maior sustentação para que tivesse sido efetivado. Contudo, ao mirar a trajetória das políticas de formação de professores para esse fim anteriormente, o PIBID foi um marco de mudança e, apesar das inconstâncias e contradições, houve a permanência de uma nova visão de formação docente, o que foi observado quando os agentes afirmaram o crescimento que tiveram como professores formadores a partir do Programa, passando a atuar em outros âmbitos com nova ou renovada postura docente.

Antes da responsabilidade em desenvolver a formação docente, o Estado tem que garantir, por meio das ações realizadas, que as pessoas tenham moradia, alimentação, saúde, entre outros direitos fundamentais previstos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Dessa forma, os desafios encontrados no PIBID refletem o que Afonso (2017) destacou, de que os países que outrora foram colonizados ainda têm que lidar com problemas conjunturais deixados pelas marcas do capitalismo ao longo dos anos, assim como no Brasil, pois, para lidar com um problema social de âmbito educacional, deve-se atentar aos inúmeros outros que o perpassam e que devem ser considerados ao avaliar uma política ou programa.

II – O PIBID não exigiu dos coordenadores de área uma formação voltada à Formação de Professores em sua primeira proposta, o que possibilitou com que todos os professores que fossem efetivos nas IES pudessem ser coordenadores, mesmo

que não tivessem relação direta com a área de atuação, no caso do PIBID História, a área de Ensino de História.

Uma avaliação na qual os avaliadores se comprometem em oportunizar a reflexão e a melhoria dos serviços públicos (FERNANDES, 2010) também deve se preocupar em garantir com que os resultados contribuam para a melhoria das ações dos participantes. Ao analisar os requisitos para a função de coordenador de área do PIBID, em Brasil (2007b) e Brasil (2009b), e a avaliação da formação dos agentes da pesquisa, percebe-se que não havia a obrigatoriedade nos textos da política de que os coordenadores tivessem experiência em áreas mais relacionadas à formação de professores na universidade.

Retoma-se a ideia de que, em tese, todos os docentes em um curso de Licenciatura deveriam ter experiência com a formação de professores, contudo, observa-se que o modelo de formação da licenciatura 3+1, que contrapunha as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas, gerou uma dicotomia entre elas (CERRI, 2013). Ao ponderar que 52% dos agentes afirmaram que não tinham seus interesses de pesquisa voltados à área do Ensino de História/Formação de Professores, percebe-se que essa dicotomia ainda é evidenciada e que se refletiu no PIBID, pois alguns dos agentes tiveram dificuldades, principalmente, na elaboração de um subprojeto que fosse coerente com as necessidades da formação inicial de professores e na definição de temáticas alinhadas com as atuais discussões de formação de professores de História.

Os agentes da pesquisa estavam envolvidos no campo da formação de professores de História, como discutido no Capítulo 3, envolto por diversas disputas e interesses, que comumente são evidenciados nos campos, visto que há jogos de poder, manutenção ou contestação das estruturas vigentes, dentre outros aspectos (BOURDIEU, 1983a). O PIBID de História refletiu uma das características do currículo dos cursos de Licenciatura em História na Prática de Ensino (FERREIRA, Ângela, 2015), que é a frequente opção por uma pluralidade teórica que possibilite aos estudantes diversas experiências formativas. Contudo, problematiza-se esta questão no que tange à chamada “inércia de repouso”, pontuada por Cerri (2017), em que o poder de permanência daquilo que está consolidado dilui as inovações e discussões atuais pertinentes, mantendo o cerne do problema o mesmo.

Observou-se que os agentes buscaram, inicialmente, a manutenção das hierarquias presentes no campo (BOURDIEU, 1983b), quando optaram, em sua maioria, por referenciais mais consolidados na área do Ensino de História/Formação de Professores, mas que semelhantemente àqueles que desde o início optaram por uma contestação às regras do campo, foram adaptando as ações durante o desenvolvimento do Programa. Nesse sentido, observou-se que os agentes, mesmo com os embates com a estrutura da escola, buscaram uma contestação ao currículo tradicional nas ações propostas.

Um dos pressupostos das avaliações orientadas por/para uma agenda social, explicitado em Patton (2003) é que a avaliação seja focada na utilização e que seja desenvolvida também durante a atuação no Programa, visto que é um processo contínuo. Contudo, em ambos os estudos avaliativos analisados nesta pesquisa (BRASIL, 2014; GATTI *et al.*, 2014) não foi mencionado sobre as características de formação dos coordenadores como um dos elementos a serem considerados para futuros editais do PIBID. A alteração de necessidade de atuação na área da formação de professores ocorreu somente no Edital nº 7/2018, já na segunda proposta.

III – O PIBID gerou efeitos nas estruturas em que os agentes estavam inseridos e evidenciou as dificuldades existentes na relação universidade-escola ao mesmo tempo que buscou uma superação dessas divergências.

Fernandes (2018a) destaca que as avaliações orientadas por/para uma agenda social devem levar em conta as perspectivas, experiências e práticas das pessoas, que atuam em diferentes espaços dentro de um Programa. O *habitus* dos agentes permite compreender que, ao mesmo tempo em que os agentes estão inseridos em determinadas estruturas e atuam conforme as regras delas, também são estruturantes dessas ações que formam as estruturas (BOURDIEU, 1983a). O PIBID de História do Paraná, em sua implementação, dependia das estruturas departamentais dos cursos de Licenciatura em História, mas também das escolas participantes, por isso, as escolhas e posicionamentos dos agentes não se relacionaram somente com suas iniciativas próprias, mas também com as estruturas em que estavam inseridos.

Destacam-se os seguintes efeitos positivos dessas relações: a) o desenvolvimento de ações voltadas ao Ensino de História nos cursos de Licenciatura

em História; b) a abertura para o diálogo com as escolas; c) o desenvolvimento dos licenciandos no curso de graduação. Quanto aos efeitos negativos, elencam-se: a) a limitação de ações nas escolas; b) o enfrentamento ao currículo tradicional; c) as relações com os professores supervisores; d) a falta de apoio nos departamentos e/ou na IES.

Montandon (2012) estabeleceu que uma das limitações do PIBID se deu pelo fato de ter sido coordenado e conduzido pela Universidade, resultando em uma relação de hierarquia entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Contudo, os resultados da avaliação realizada com os agentes sinalizam que essa relação também se deu em um movimento contrário à essa hierarquia, pois as ações dos subprojetos, por vezes, limitaram-se à estrutura das escolas, tanto física, no caso da utilização dos espaços escolares, quanto de planejamento dos momentos de intervenção e outros assuntos mencionados pelos agentes como desafios em relação à inserção na escola.

Ao estabelecer as relações dos agentes em um campo, Bourdieu (1983b) aponta que os movimentos heréticos são realizados por aqueles que buscam, de certa forma, contestar as regras estabelecidas no campo. Assim sendo, a tentativa de articular escola-universidade mesmo quando as estruturas não permitiam que isso acontecesse de forma fluída, pode ser considerada uma forma de atuação dos agentes como hereges no campo da formação de professores de História.

As relações estabelecidas entre as estruturas não foram somente de embate, mas também de aproximação e diálogo, em que os pibidianos participavam de eventos da escola, estudantes da Educação Básica participavam de eventos no espaço da universidade, e mesmo em outros espaços, como museus e casa da memória. Essa articulação possibilitou uma visibilidade ao Ensino de História nos cursos de Licenciatura em História, que, por vezes, são permeados por uma divisão entre disciplinas de conteúdo e de ensino (CERRI, 2013).

Apesar de a estrutura do curso de Licenciatura em História e das escolas participantes terem sido destacadas como elementos limitadores das ações do PIBID, os agentes buscaram, por meio das ações que foram realizadas, articular esses espaços para alcançar os objetivos propostos no PIBID de História, em particular quanto à experiência formativa do licenciando nas atividades de docência e na articulação escola/universidade.

IV – Como política de formação inicial de professores no contexto brasileiro, o PIBID alcançou resultados/efeitos para além dos objetivos inicialmente propostos, que se relacionam também aos desafios do campo da formação de professores de História.

Ao adotar o pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2003) como uma tentativa da superação de uma hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica (AFONSO, 2015), provoca-se um caráter transdisciplinar ao orientar a avaliação de políticas e programas educacionais. Nesse sentido, Machado *et al.* (2022) defende que atitudes de avaliação decolonial também devem promover a decolonização do saber privilegiando identidades esquecidas no território nacional.

Nessa perspectiva, ao adotar uma atitude de avaliação decolonial para compreender a avaliação do PIBID de História é de suma importância ter em consideração que, apesar de ter sido uma política de formação inicial de professores, criada para este fim, também evidenciou os problemas sociais e políticos que existem no Brasil e as disputas existentes no campo da formação de professores de História. Tendo isso em vista, os resultados/efeitos do PIBID também dizem sobre os embates do campo.

Os seguintes aspectos que se relacionam ao campo da formação de professores de História foram apontados: a) a fragilidade de fundamentação teórica dos agentes e dos bolsistas ao se apropriarem das discussões da área de Ensino de História; b) a possibilidade de formação dos licenciandos, detentores de baixo capital econômico, para além do curso de Licenciatura em História; c) os embates com o currículo escolar e a tentativa de diversificar as temáticas; d) a visibilidade das discussões sobre Ensino de História nas ações e pesquisas realizadas.

Como apresentado no Capítulo 3 e discutido nas categorias que emergiram dos dados empíricos, os embates do campo da formação de professores puderam ser evidenciados nas discussões acerca da BNCC e na tentativa de mudança de alguns dos agentes na mudança da estrutura curricular da disciplina de História. Esses embates também foram observados no PIBID de História quando os agentes se depararam com o engessamento do currículo nas escolas participantes, que, em diversas ocasiões, limitavam as ações a serem realizadas. Observa-se que, apesar de, inicialmente, os agentes terem se limitado aos referenciais consolidados do campo e tido dificuldade de definir os referenciais por conta das limitações da formação, no

desenvolvimento do Programa houve um trabalho intenso com temáticas consideradas ainda escassas nos debates realizados nas escolas, como os de raça, classe e gênero.

Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa discutir de que forma essas temáticas foram abordadas pelos agentes, destaca-se que, ao se tratar do PIBID de História, é preciso ponderar que, como política educacional no contexto brasileiro, de um país que ainda sofre as marcas da colonialidade, também buscou oportunidades, possibilitadas pelo subsídio financeiro do PIBID, para trabalhar questões que há muito são marginalizadas nas escolas.

O PIBID de História permite compreender que as políticas educacionais no Brasil, muitas vezes, buscam sanar outros problemas sociais, como os principais evidenciados pelos agentes referente ao capital econômico dos licenciandos e ao currículo tradicional e engessado das escolas paranaenses, tanto pela BNCC quanto pelo Referencial Curricular do Paraná.

Conforme ressaltado na análise dos dados, o perfil dos licenciandos, de modo geral, é de um estudante trabalhador (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019), que precisa arcar com os custos da própria formação ou, para que possa manter a formação em tempo integral, ter um subsídio para tal, como foi o caso do valor subsidiado no PIBID. Na avaliação dos agentes, eles valorizaram o papel deles como facilitadores dessas experiências de formação aos bolsistas, não somente porque os inseriram no Programa e os possibilitaram participar, mas pelas diversas oportunidades de formação que os estudantes tiveram fora do espaço da universidade e da escola. Nesse sentido, evidencia-se que a justiça social, buscada pelas avaliações orientadas por/para uma agenda social, no PIBID teve um cunho marcado pela realidade social brasileira, fruto das marcas da colonialidade.

Ademais, no campo acadêmico, ao iniciar como coordenadores, 52% dos agentes afirmaram que não tinham seus interesses de pesquisa relacionados ao Ensino de História, contudo, os dados evidenciaram que 93% deles participaram em algum momento de eventos acadêmicos para divulgação das atividades realizadas no Programa. Nesses espaços, houve a oportunidade de reflexões acerca do Ensino de História e da Formação de Professores, que ocasionou uma visibilidade à área que, muitas vezes, é inferiorizada no campo quando as relações de poder estão em jogo, como se observa no caso dos interesses em torno da BNCC de História.

V – A fragilidade nos processos avaliativos do PIBID em âmbito nacional que considerassem as especificidades dos contextos de atuação e a manutenção do Programa a partir desses resultados.

Os dados produzidos pela avaliação dos agentes acerca das (re)configurações do PIBID apontaram que as mudanças que ocorreram no Programa foram devidas, principalmente, às discontinuidades dos agentes e às mudanças de projetos de governo, que culminaram na alteração da primeira para a segunda proposta.

As avaliações de políticas e programas orientadas por/para uma agenda social têm como uma das premissas o que Patton (2003) aborda como a avaliação focada na utilização. Assim sendo, as avaliações devem atender às demandas e necessidades da política ou programa e dos agentes que nelas atuam, em uma busca da melhoria do objeto avaliado.

Na revisão de sistemática de literatura empreendida na tese, demonstrou-se que as produções acadêmicas abordaram os desafios e as potencialidades do PIBID enquanto política de formação inicial de professores. Contudo, em termos de avaliações sistematizadas, no âmbito nacional, foram realizadas somente duas sobre o Programa, em Gatti *et al.* (2014) e Brasil (2014), consideradas de maior abrangência.

No que tangia às melhorias na avaliação do PIBID, o relatório de gestão da DEB previa uma reorganização do acompanhamento do Programa e colocava 2015 como um momento importante para a construção e consolidação de indicadores para a autoavaliação do PIBID pelas IES e para a avaliação pela CAPES, em diálogo com os coordenadores e a comunidade acadêmica (BRASIL, 2014). Entretanto, salientaram que essas medidas dependeriam da recomposição do orçamento do PIBID e de recursos orçamentários que promovessem o seu crescimento (BRASIL, 2014).

A partir das afirmações dos agentes, nota-se que essas medidas não foram colocadas em prática, principalmente porque as mudanças mais recorrentes, na avaliação dos agentes foram devido à corte de verbas, instabilidade do Programa, limitação do número de bolsistas etc. Nesse sentido, nota-se que os resultados dos estudos avaliativos não poderiam redirecionar para a melhoria do Programa (PATTON, 2003) caso não houvesse o subsídio e incentivo por parte dos governos.

Na hegemonia epistêmica avaliativa eurocêntrica, Afonso (2017) afirma que os resultados das avaliações interessam também às elites desses países colonizados, primeiro pelo interesse em alcançar níveis de Educação dos países do sistema-mundo-capitalista, segundo, porque a partir dos resultados podem aumentar a produtividade e mercadorização por meio das empresas privadas que atuam na educação pública. No caso do PIBID, percebe-se que as avaliações além de não terem sido direcionadas à melhoria do Programa, foram utilizadas para justificar que o Programa precisava de uma “modernização” (BRASIL, 2017), que poderia ser alcançada com a consolidação do Programa Residência Pedagógica.

Ao avaliar as políticas educacionais no Brasil, é importante levar em conta não somente os resultados do Programa em si, mas o que significou no contexto de atuação e na trajetória das políticas até então empreendidas, não com fins de alcançar níveis educacionais de países do capitalismo central, mas de desenvolvê-las a partir e com as possibilidades da realidade brasileira e dos agentes que serão alvo de determinado Programa. Por isso, concorda-se com a busca por um giro decolonial (CASTRO-GOMÉZ; GROSGOUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007) nas avaliações de políticas e programas educacionais, em um movimento de resistência teórica, prática, política e epistemológica a ser construído para contestar as teias da modernidade/colonialidade.

Todavia, sabe-se que o caminho para que as avaliações sejam desvinculadas de uma perspectiva eurocêntrica apresenta-se desafiador em um cenário de fortalecimento dos interesses do capital e de desvalorização da profissão docente. Nesse sentido, retoma-se que “[...] o decolonial denota um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridades e construções alter(n)ativas (WALSH, 2013, p. 25, tradução nossa)”.

Portanto, nesta tese, identificou-se que na avaliação dos agentes sobre o PIBID de História no Paraná denotou-se problemas inerentes à construção de um país com as marcas da colonialidade, como: a fragilidade das políticas educacionais frente aos projetos de governo; a formação teórica dos agentes e dos demais participantes nas discussões pertinentes a uma História que não seja estritamente eurocêntrica; a possibilidade de dedicação integral aos estudos por meio do subsídio financiado pela bolsa, mas que poderia ser possibilitada a todos os estudantes das licenciaturas para que pudessem ter uma formação mais qualificada.

Considerando esse contexto, percebe-se que as (re)configurações do PIBID não partiram das necessidades e anseios dos agentes, ou seja, não foram resultado das avaliações e reformulações para que houvesse melhoria na política, mas partiu dos interesses relacionados àqueles que estavam no poder, como visto, em um cenário de precarização da formação docente e da Educação, de modo geral. A violência simbólica (BOURDIEU, 1989) foi observada quando os agentes avaliaram que as mudanças partiram de um movimento muito mais externo do que interno, que fosse resultado de avaliações realizadas. Por isso, os diferentes projetos de governos, que propuseram alterações nas configurações do PIBID, limitação do número de bolsistas ou do tempo de permanência deles no Programa, corte de verbas para atividades realizadas no Programa e compra de materiais, demonstram uma relação hierárquica de poder entre aqueles que detinham o capital econômico sobre o Programa e aqueles que estavam nele atuando.

A avaliação acerca do PIBID de História no Paraná mostrou que, muitos dos coordenadores, ainda que no início não tivessem muita experiência e conhecimento na área da Formação de Professores/Ensino de História, agiram em um movimento herético (BOURDIEU, 1983b) de contestação aos embates presentes no campo da formação de professores de História, por meio do PIBID, principalmente no que tange à dicotomia entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas, e em contraponto ao currículo tradicional. Esses agentes são destacados como protagonistas na atuação de elaboração, implantação e acompanhamento do PIBID de História no Paraná, contudo, estavam alheios às (re)configurações que foram realizadas e que, por vezes, limitaram seus respectivos contextos de atuação.

Os dados avaliados nesta tese possibilitaram avaliar o PIBID de História no Paraná a partir da especificidade da avaliação dos coordenadores de área, evidenciando embates que somente poderia ser relatado por aqueles que atuaram em todas as fases do Programa. Nas considerações finais, serão retomados os aspectos referentes aos caminhos percorridos para a escrita desta tese e os resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos de avaliações de políticas e programas orientadas por/para uma agenda social, à luz das perspectivas decoloniais e dos conceitos de Bourdieu foram utilizados nesta tese para a avaliação do PIBID de História no Paraná pelos coordenadores de área que atuaram do período de 2011 a 2020. Nesse sentido, contribuíram para que a avaliação focasse nos agentes que atuaram no Programa, situados no contexto em que estavam inseridos nas IES dos subprojetos.

O argumento desta tese foi comprovar, a partir das fontes e produção dos dados, que, como política não institucionalizada, o PIBID, com suas continuidades, descontinuidades e (re)configurações, possibilitou aos coordenadores interpretar o Programa à sua maneira, a partir das suas formações acadêmicas e profissionais, experiências, vivências e concepções de Ensino de História. Essa forma de interpretar a política culminou em diferentes proposições, mas que tiveram em comum os embates e desafios vivenciados no campo da formação de professores de História e as especificidades das políticas educacionais no contexto brasileiro.

Para isso, o objetivo geral foi analisar as (re)configurações do PIBID de História desenvolvido em universidades paranaenses a partir da avaliação do Programa pelos coordenadores de área atuantes no período 2011 a 2020. Esse objetivo gerou outros específicos que foram desdobrados nos capítulos da tese.

No primeiro capítulo foi desenvolvido o referencial teórico adotado para a avaliação do PIBID de História no Paraná, a partir da discussão das avaliações de políticas e programas educacionais orientados por/para uma agenda social, à luz das perspectivas decoloniais. Essa proposição permitiu olhar para o PIBID de História no Paraná de forma contextualizada à realidade das políticas educacionais no Brasil, a partir da avaliação de um dos agentes – os coordenadores dos subprojetos – que participaram do processo de entendimento, organização, implementação e ações realizadas no âmbito do Programa, sujeitos construídos na colonialidade, principalmente do saber, considerando o contexto acadêmico da intelectualidade. Ademais, possibilitou compreendê-los inseridos no campo da formação de professores de História, com seus embates, desafios e movimentos de manutenção ou contestação das estruturas vigentes.

No segundo capítulo foi apresentado o cenário das políticas de formação de professores no Brasil, no qual foi discutido sobre a ascensão do neoliberalismo nas

políticas brasileiras na virada do século XX para o século XXI, mas também do movimento de fortalecimento pela formação docente no qual o PIBID estava inserido. Ademais, foram discutidos os estudos avaliativos realizados sobre o Programa ao longo do período de 2011 a 2020 e o cenário da produção acadêmica, que resultou nos seguintes grupos: I) PIBID: contribuições para a formação de professores de História; II) PIBID: enquanto política de formação de professores; III) PIBID: apropriação de temáticas e metodologias do ensino de História; IV) PIBID: análise de subprojetos de História. Da análise dessas produções, depreendeu-se que não foram realizadas pesquisas voltadas à avaliação do PIBID da área de História enquanto uma política/programa de formação inicial de professores considerando o referencial teórico da avaliação de políticas e programas orientadas por/para uma agenda social com as contribuições das perspectivas decoloniais, que na perspectiva da tese, podem resultar em um aprofundamento do Programa no contexto de atuação, no desenvolvimento do PIBID e das teorias de avaliação de políticas e programas.

No terceiro capítulo foi abordado sobre o campo da formação de professores de História no Paraná para evidenciar os embates e desafios presentes no campo de atuação dos agentes da pesquisa. Foram identificados elementos como: a dicotomia existente entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas; as condições das estruturas dos cursos de Licenciatura em História; as relações de poder encontradas na elaboração da BNCC de História e que evidenciaram as disputas no campo; a violência simbólica explicitada por meio da manutenção das estruturas consolidadas no campo.

O quarto capítulo teve como objetivo apresentar a metodologia da pesquisa: a natureza da pesquisa qualitativa e a escolha das fontes e coleta de dados; a caracterização do campo empírico da pesquisa e dos agentes, no caso do PIBID de História no Paraná e dos coordenadores de área que atuaram nos subprojetos; os aspectos éticos considerados nas avaliações orientadas por/para uma agenda social; e os pressupostos da ATD, de modo a demonstrar a estrutura e unidades de análise das categorias que foram geradas e analisadas no capítulo seguinte.

Por fim, no quinto e último capítulo foram analisados os dados gerados nas categorias e a relação com os referenciais teóricos adotados, bem como o meta-texto que apresentou a produção do novo conhecimento gerado na pesquisa. Os principais aspectos analisados no capítulo foram:

- I. O PIBID não foi institucionalizado como uma política de Estado, o que gerou efeitos no entendimento do Programa, nas fases de elaboração dos subprojetos e no desenvolvimento deles nas escolas.
- II. O PIBID não exigiu dos coordenadores de área uma formação voltada à Formação de Professores em sua primeira proposta, o que possibilitou com que todos os professores que fossem efetivos nas IES pudessem ser coordenadores, mesmo que não tivessem relação direta com a área de atuação, no caso do PIBID História, a área de Ensino de História.
- III. O PIBID gerou efeitos nas estruturas em que os agentes estavam inseridos e evidenciou as dificuldades existentes na relação universidade-escola ao mesmo tempo que buscou uma superação dessas divergências.
- IV. Como política de formação inicial de professores no contexto brasileiro, o PIBID alcançou resultados/efeitos para além dos objetivos inicialmente propostos, que se relacionam também aos desafios do campo da formação de professores de História.
- V. A fragilidade nos processos avaliativos do PIBID em âmbito nacional que considerassem as especificidades dos contextos de atuação e a manutenção do Programa a partir desses resultados.

Tendo como base os resultados da pesquisa, tem-se que a característica do PIBID como Programa que não foi institucionalizado como política de Estado, possibilitou uma amplitude de entendimentos aos agentes. Os coordenadores de área mobilizaram seus *habitus* tanto coletivo quanto individual em busca de significar o Programa a partir do que entendiam sobre Formação de Professores/Ensino de História, apesar de nem todos terem seus interesses de pesquisa direcionados à área.

Dessa forma, a atuação dos agentes evidenciou o que também pode ser observado no campo da formação de professores de História, como os embates em torno do currículo, da relação universidade-escola, da estrutura dos cursos e das IES em que os subprojetos atuaram e o restrito capital simbólico dos licenciandos que têm dificuldades para se dedicarem integralmente às atividades do curso.

Nesse sentido, observou-se que o PIBID de História no Paraná, avaliado de acordo com o contexto brasileiro, de um país com proporções continentais, marcado pelas extremas desigualdades sociais, e que sofre as marcas da colonialidade, buscou superar desafios que tangem não somente à formação inicial docente, mas às

estruturas sociais no Brasil e das políticas educacionais de modo geral. Por isso, entende-se que a justiça social só pode ser alcançada quando as avaliações educacionais considerarem que, acima de alcançar altos níveis de Educação para a competitividade com países centrais do capitalismo atualmente, é preciso considerar as demais fragilidades que as políticas educacionais visam superar e utilizar esses aspectos em busca da melhoria delas no país.

Para a melhoria do PIBID como política de formação inicial de professores também é preciso voltar-se para a manutenção das demais políticas de formação docente, em um movimento conjunto e colaborativo, para que se consolidem como políticas de Estado e, assim, sejam mais claras aos participantes e a todo o público-alvo. Nessa perspectiva, sugere-se, a partir do que foi enfatizado nos resultados, as seguintes melhorias:

- a) Realizar avaliações em nível local que possam ser trianguladas com fins de fortalecimento e desenvolvimento do Programa internamente.
- b) Valorização dos participantes por meio de cursos de formação, divulgação de eventos e ações etc.
- c) Incentivo ao envolvimento das escolas participantes na elaboração dos subprojetos, para que haja maior diálogo entre as necessidades, desafios e possibilidades dos espaços de formação, de modo que possa resultar em um fortalecimento das relações entre universidade e escola.
- d) Avaliação do contexto escolar e das necessidades sociais para as quais o PIBID deve se atentar ao elaborar as ações, com fins de contribuir para uma agenda social a partir das intervenções realizadas.
- e) Utilizar os resultados para a manutenção das atividades no Programa e o desenvolvimento dos agentes enquanto professores formadores.

Uma das partes integrantes do processo de uma pesquisa é o reconhecimento das limitações inerentes ao processo de escrita da tese e que podem ser sinalizadores para futuras pesquisas e estudos. Os pontos a desenvolver a partir do processo de pesquisa são: o desenvolvimento de uma teoria de avaliação de políticas e programas orientadas por/para uma agenda social articuladas com autores brasileiros que tratem as perspectivas decoloniais; outras possibilidades de coleta de dados com os demais

agentes da pesquisa para ampliar a avaliação dos subprojetos do PIBID de História no Paraná.

Para o desenvolvimento da avaliação orientada por/para uma agenda social a partir das perspectivas decoloniais, considerando os contextos dos países que outrora foram colonizados e que carregam as marcas da colonialidade, é preciso um diálogo entre estudos realizados de forma local e nacional, que valorizem as experiências e lutas sociais dos agentes. Desse modo, os resultados das avaliações atualmente tendem a ganhar muito ao considerar o contexto histórico de lutas, resistências e as características físicas, climáticas, sociais, políticas e econômicas que cada país possui, para então delimitar os efeitos e resultados das políticas e programas educacionais nessas realidades e contribuir para a melhorias delas.

Por fim, assim como na primeira seção desta tese, peço licença para escrever em primeira pessoa nas palavras finais dessas considerações.

As avaliações orientadas por/para uma agenda social consideram que as avaliações podem ter diferentes resultados a partir dos valores, crenças e posições ocupadas pelos avaliadores. Por isso, esta tese foi fruto de uma historiadora e pedagoga de formação, resultado dos esforços e ações de alguns dos agentes desta pesquisa, que viram no PIBID uma possibilidade de fortalecimento da identidade docente de milhares de pibidianos.

Por isso, apesar de todas as fragilidades e limitações, esta pesquisa demonstrou que o esforço pela manutenção e melhoria do PIBID gerou resultados e efeitos para muito além dos resultados trazidos nesta pesquisa. Não posso mencionar esses resultados e efeitos de forma coletiva, mas ousou dizer que, na minha trajetória, o termo “pibidiano” poderia ser a simplificação da postura de professora e pesquisadora, pois posso dizer que, como professora, sou e serei uma eterna pibidiana.

Encerro esta tese com a mesma sensação de incompletude que tinha no início da pesquisa, pois acredito que este seja somente o começo de outras pesquisas que podem ser realizadas, não somente sobre o PIBID de História no Paraná, mas também de outras políticas de formação de professores, considerando os resultados desta tese e os referenciais adotados.

Pibidiana, brasileira, filha da educação pública e de pais da classe trabalhadora. Esse caminho de reconhecimento de uma identidade pessoal e docente

perpassou por muitas mãos e são para e por elas que eu retomo um trecho de Emicida e afirmo: “Somos maior, nos basta só sonhar, seguir!”.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 403-428, mai./ago., 2020. DOI 10.21573/vol36n22020.103519.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr.jun., 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratório. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, v. 10, n. 2, 2017.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013>
- AFONSO, Almerindo Janela. Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. *In*: Colóquio Cabo-Verdiano de Educação-CEDU: Políticas e práxis da educação nas perspectivas e em contextos pós-coloniais, 2, 2015. **Anais [...]**. Cabo Verde, 2015.
- ANDERSON, Perry. **Linhagens do estado absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ANDES. Aprovado indicativo de greve nas sete universidades estaduais do Paraná. **Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior**, 02 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aprovado-indicativo-de-greve-nas-sete-universidades-estaduais-do-parana1>. Acesso em: 12 mai. 2023.
- ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. Os dias que abalaram o Brasil: as rebeliões de junho, julho de 2013. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, p. 41-47, jul., 2014. DOI: 10.18764/2178-2865.v18nEp41-47
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. Pela rejeição da proposta de Base Nacional Comum Curricular para a área de História apresentada pelo Ministério da Educação. **ANPUH**, 01 de março de 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3327-manifesto-publico-do-seminario-estadual-realizado-pela-anpuh-pr-sobre-a-bncc>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- AYDAROVA, Elena. Discursive contestations and pluriversal futures: A decolonial analysis of educational policies in the United Arab Emirates. **Education Policy Analysis Archives, Tempes**, v. 25, p. 111, 2017. DOI: 10.14507/epaa.25.3063.

Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3063>. Acesso em: 7 out. 2022.

AZEVEDO, Fernando de [1932]. A reconstrução educacional do Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *In*: GONDRA, José; MAGALDI, Ana Maria (orgs.) **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos, manifestantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11., p. 89-117, mai./ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 7 ed. Editora da UFSC: Florianópolis, 2003.

BATISTA, Ruhama Ariella Sabião. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em História no Paraná**: uma análise das concepções de formação de professores. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13 n. 25/26, 193-221, set. 1992/ago. 1993.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. 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**, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

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**, Brasília, DF, 24 de junho de 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. 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**,

Brasília, DF, 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de junho de 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972, do CFE**. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília, 12 de janeiro de 1972a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 554/72, de 08 de junho de 1972**. Currículo mínimo para a habilitação em Educação Moral e Cívica. Brasília, 08 de junho de 1972b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CNS 492 de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia., 03 de abril de 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 19 de fevereiro de 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 11, de 19 de março de 2012**. Brasília, DF, 19 de

março de 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-011-pibid-2012-pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES/DEB nº 02 de 25 de setembro de 2009**. Brasília, DF, 25 de setembro de 2009b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital conjunto nº 002 de 21 de outubro de 2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade**. Brasília, DF, 21 de outubro de 2010b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital002-2010-capessecad-pibidiversidade-pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital MEC/CAPES/FNDE. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, 12 de dezembro de 2007b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 001 de 15 de dezembro de 2011**. Brasília, DF, 15 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 7/2018 CAPES, de 01 de março de 2018**. Brasília, DF, 01 de março de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 2/2020 CAPES, de 03 de janeiro de 2020**. Brasília, DF, 03 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 18, de abril de 2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias**. Brasília, DF, abril de 2010c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital18-pibid2010-pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 61, de 02 de agosto de 2013**. Brasília, DF, 02 de agosto de 2013a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 66, de 06 de setembro de 2013**. Brasília, DF, 06 de

setembro de 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-066-2013-pibid-diversidade-692013-pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, DF, 11 de abril de 2016b. Disponível em:

https://comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo_portaria-46-regulamento-pibid-completa.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 17 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica. **Apresentação da Proposta de Residência Pedagógica – Maria Helena Guimarães de Castro**. Brasília, outubro de 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica. **Apresentação da Seleção de Projetos Institucionais - Edital nº 61/2013**. Brasília, 13 de setembro de 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Apresentacao-Pibid-Edital-61-2013-13set13.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica. **Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES**. Brasília, DF, 18 de fevereiro de 2016a. Disponível em: http://www.fai.com.br/portal/_arquivos/_itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores para a Educação Básica. **Relatório de Gestão DEB 2009-2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Escrita da História**, Juiz de Fora, v. 5, n. 10, jul./dez., p. 36-69, 2018. Disponível em: <https://www.escritadahistoria.com/index.php/reh/article/view/148>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, v. 3, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515/39462>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e Controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CAINELLI, Marlene. Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, mar./abr., 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.64400.

CALDARELLI, Carlos Eduardo; CAMARA, Regina Gabardo da; PERDIGÃO, Claudia. Instituições de ensino superior e desenvolvimento econômico: o caso das universidades estaduais paranaenses. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 44, jan./jun. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279961679_INSTITUICOES_DE_ENSINO_SUPERIOR_E_DESENVOLVIMENTO_ECONOMICO_O_CASO_DAS_UNIVERSIDADES_ESTADUAIS_PARANAENSES. Acesso em: 29 jan. 2022.

CALVO, Maria Cristina Marino *et al.* Estratificação de municípios brasileiros para avaliação de desempenho em saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 767-776, out./dez., 2016. DOI: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742016000400010>

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software Iramuteq**. Laccos: Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneita Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i196.988>

CANAN, Sílvia Regina. Política Nacional de Formação de Professores: o lugar do PIBID no documento Pátria Educadora. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 153-171, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20435/231819822016110>

CANAN, Sílvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/54>. Acesso em: 04 nov. 2021.

CAPES. Bolsas de formação de professores sobem 75%. **Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior**, 16 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-de-formacao-de-professores-sobem-75#:~:text=O%20aux%C3%ADlio%20para%20a%20inicia%C3%A7%C3%A3o,reajustados%20em%20cerca%20de%2040%25>. Acesso em: 23 mai. 2023.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. *In*: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 15-20.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma Avaliação Educativa. *In*: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação da aprendizagem**: discussão de Caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.60111.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n1p11.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**. Brasília, v.1, n. 2, p. 167-186, 2013. DOI: <https://doi.org/10.26512/hh.v1i2.10730>

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-21, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77155>

CIAMPI, Helenice. Os dilemas da formação do professor de História no mundo contemporâneo. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 109-130, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.74>

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CORSETTI, Berenice. História e Educação: reflexões sobre a formação dos educadores. *In*: PADRÓS, Enrique Serra (org.). **Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 27-36.

COSTA, Maria José; SCHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação - Curitiba, 1927**. Brasília: MEC/SEDIAE/IPARDES, 1927. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123679>. Acesso em: 06 dez. 2022.

COUSINS, Bradley; EARL, Lorna. The case for participatory evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis Winter**, Washington, v. 14, n. 4, p. 397-418, 1992. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737014004397>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set., 2002.

DUARTE, Angelina. **Uma década depois: a implementação da lei 10.639 nas escolas de Paranavaí (2003-2014)**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Paranavaí, 2015.

E-MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. **Ministério da Educação**, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 dez. 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.

FACEBOOK. Mobilização Virtual: FICA, PIBID. **Facebook**, 1º de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/events/731767863676440/731772593675967/?active_tab=discussion. Acesso em: 18 jul. 2022.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. Os entrelaçamentos escola, universidade, cursos de História e públicos: o curso de História da UFPR no seu apogeu como contraexemplo de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 20, p. 71-89,

2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/724>. Acesso em: 23 mai. 2023.

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, p. 15-44.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. *In*: FERNANDES, Domingos (org.). **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185-208.

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, 2018a. p. 49-67.

FERNANDES, Domingos. Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n.1, p.19-36, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3932>.

FERRÃO, João. Dos paradigmas, práticas e teorias de avaliação às metodologias: uma visão panorâmica. *In*: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto. **Metodologias de Avaliação de Políticas Públicas** (orgs.). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2018.

FERREIRA, Ângela. **Entre as práticas da teoria e vice-versa – a Prática de Ensino como componente curricular nas licenciaturas em História após 2002**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. UEPG: Ponta Grossa, 2015.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do “Movimento pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.14031>

FERREIRA, Silvéria Aparecida de. **As contribuições do subprojeto pibid/história da unicentro para a profissionalização docente, irati-pr (2012-2014)**. 25 f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História), Universidade Estadual do Centro-Oeste. UNICENTRO, Irati, PR, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.

FORPIBID. Informe nº 03/2016. Suspensão do corte de bolsistas com 24 meses: uma conquista. **Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID**, 25 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/noticia_setor/NOT_ARQ_NOTIC20160301152310.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

FÓRUM ESTADUAL DAS LICENCIATURAS DO PARANÁ. Nota de repúdio a Portaria nº 46/2016. **Fórum Estadual das Licenciaturas do Paraná**, Coordenadores Institucionais do Pibid do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, 25 e 26 de abril de 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Isolando do direito de aprender. In: Avaliação Educacional. **Blog do Freitas**, 03 mai. 2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/05/03/isolando-o-direito-de-aprender/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>

GARDENAL, Isabel. **#Fica Pibid: professores e gestores apelam para a continuidade do programa**. Unicamp, 24 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2017/11/24/fica-pibid-professores-e-gestores-apelam-para-continuidade-do-programa>. Acesso em: 04 nov. 2021.

GATTI, Bernadete *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAZETA DO POVO. População do Paraná em 2019 por municípios. **Gazeta do Povo**, 29 de agosto de 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/politica/parana/populacao-por-municipios/>. Acesso em: 29 jan. 2022.

GERMINARI, Geyso Dongley; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de História. **Interacções**, Santarém, n. 49, p. 7-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.16154>

GROSGOUEL, Ramón. Decolonizing Western Universalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. **Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 3, p. 88-104, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso". **Tabula Rasa**, n.8, p. 243-282, 2008.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

HOUSE, Ernest; HOWE, Kenneth. Deliberative Democratic Evaluation. *In*: KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM, Daniel. **International Handbook of Educational Evaluation**. Boston: Kluwer, 2003. p.79-102.

HOWE, Kenneth. **Closing Methodological Divides: Toward Democratic Educational Research**. Boston: Kluwer, 2003.

HOWE, Kenneth.; ASHCRAFT, Catharine. Deliberative democratic evaluation: successes and limitations of an evaluation of school choice. **Teachers College Records**, New York, v. 107, n. 10, p 2275-2298, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados – Paraná**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html>. Acesso em: 29 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ensino a distância cresce 474% em uma década**. Brasília, 04 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 04 mai. 2023.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas: Alínea, 2016.

JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: Estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 21, p. 353-366, mai./ago, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644412068>

JESUS, Rubson Santos de; FONTES, Laura Paiva Matos. PIBID História: relato de experiência enfocando a educação patrimonial para jovens e adultos. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 14, n. 19, p. 160-171, jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/15769/13306>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LAHLOU, Saadi. L'analyse lexicale. **Variances**, Paris, v. 3, p. 13-24, 1994. Disponível em: [https://eprints.lse.ac.uk/32941/1/L'analyse_lexicale_\(lsero\).pdf](https://eprints.lse.ac.uk/32941/1/L'analyse_lexicale_(lsero).pdf). Acesso em: 05 jul. 2023.

LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

LAPEDUH. Histórico. **Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica**, 2023. Disponível em: <https://lapeduh.com/>. Acesso em: 12 mai. 2023.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>

LOCATELLI, Cleomar. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 308-318, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992432>

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 3, p. 225-243, jul./set., 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767/6909>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva *et al.* A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 3, p. 959-978, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-65289>

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 nov. 2015. Ilustríssima. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MARTELET, Michele; MOROSINI, Marília Costa. O programa de bolsas de incentivo à docência (Pibid) e a abordagem do ciclo de políticas: estabelecendo relações entre a formação de professores, a universidade e o contexto emergente. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 68-80, jan./jun, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/17767/12795>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MELMAN, Charles. O complexo de Colombo. *In*: ASSOCIATION FREUDIENNE INTERNATIONALE (org.). **Um inconsciente pós-colonial, se é que ele existe**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MIGNOLO, Walter. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (orgs.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun., 2017. DOI 10.17666/329402/2017

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducaacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo Reconstutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, 2016. DOI: 10.5433/2238-3018.2016v22n1p07.

MORENO, Jean Carlos. Currículos de História, Identidades e Identificações. a América Latina nas Diferentes Versões da Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Revista NuestrAmérica**, Concepción, v. 10, n. 19, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6063334>

MOVIMENTO PELA BASE. Quem Somos. **Movimento pela Base**, 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. Resultados do Saeb 2021 e próximos passos: destaques da transmissão. **Movimento pela Base**, 19 de setembro de 2022.

Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/ao-vivo-resultados-do-saeb-2021-e-proximos-passos/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 37, jan./mar., p. 1-16, 1988. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2015/1754>. Acesso em: 06 dez. 2022.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13, n. 25/26, p.143-162, set.1992/ago.1993.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353-373, mar., 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>. Acesso em: 04 nov. 2021.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Agente. *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Madrid: Revista Educacion, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. **Administração On-line**, São Paulo, v. 2, n. 3, p.1-15, set. 2001. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_amostragem_ao_probabilistica_adequacao_de_situacoes_para_uso_e_limitacoes_de_amostras_por_conveniencia.pdf. Acesso em: 07 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (participantes). **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-participants.htm>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Países-membros. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/members-and-partners/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PARANÁ. Lei nº 13.381 de 18 de dezembro de 2001. Torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino, conteúdos da disciplina História do Paraná. **Palácio do Governo**, Curitiba, 18 de dezembro de 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13381-2001-parana-tornaobrigatorio-no-ensino-fundamental-e-medio-da-rede-publica-estadual-deensino-conteudos-da-disciplina-historia-do-parana>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná: Curitiba, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.

PATTON, Michael Quinn. Utilization-focused Evaluation. *In*: KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM, Daniel (orgs.). **International Handbook of Educational Evaluation**. Boston: Kluwer, 2003. p. 223-244.

PATTON, Michael Quinn. Developmental Evaluation. **Evaluation Practice**, v. 15, n. 3, p. 311-319, 1994. Disponível em: http://innovationlabs.com/r3p_public/rtr3/pre/pre-read/Patton.DevelopmentalEval.pdf. Acesso em: 07 out. 2021.

PAULO, Marcio Issler. **Política de formação docente no Brasil: uma análise do PIBID Unioeste campus Cascavel - PR**. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. A quem serve a Base Nacional Comum Curricular?: dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de história (unioeste). **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun., 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 26, n. 107, set., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em: 4 set. 2018.

PETIÇÃO PÚBLICA. Abaixo assinado pela sobrevivência do programa PIBID. **Petição Pública**, Brasília, 25 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR88299>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PICOLI, Bruno Antonio; CHITOLINA, Vanessa; GUIMARÃES, Roberta. Revisionismo Histórico e Educação para a Barbárie: A Verdade da “Brasil Paralelo”. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-23, 2020. DOI: 10.5216/REVUFG. V20.64896

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e240001, p. 1-20, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>.

PLATAFORMA LATTES. Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil. **Plataforma Lattes**, 2023. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 12 mai. 2023.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Cursos avaliados e reconhecidos. **Plataforma Sucupira**, 2023. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.html?cdRegiao=4&sgUf=PR>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PRIORI, Ângelo; BRUNELO, Leandro; PAIXÃO, Letícia. História, ensino e aprendizagem: a experiência do Pibid de História da Universidade Estadual de Maringá/PR. **Diálogos**, Maringá, v. 16, p. 319-329, 14 mar. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36067/18675>. Acesso em: 10 jun. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. **Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en America Latina**. Santiago: Editorial Universitaria, 2014.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanness as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, v. 44, n. 4, p. 549–557, 1992.

RAMOS, Maurivan Güntzel; LIMA, Valderez Marina do Rosário; AMARAL-ROSA, Marcelo Prado. Contribuições do *software* IRAMUTEQ para a Análise Textual Discursiva. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, Fortaleza, v. 1, p. 505-514, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1676>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RIBEIRO, Antônio; GASPARINI, Max Felipe Vianna. Para decolonizar a avaliação: uma análise crítica a partir da teoria da decolonialidade. **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 10, n. 1, e100621, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202110006>

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. *In*: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. **Para uma fundamentação da Avaliação em Educação**. Lisboa: Colibri, 1995.

ROMERO, Tania Regina de; Pibid: prós, contras e (e)feitos *In*: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana (orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 57 -76.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, out., 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. **Lua Nova**, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Letícia Farias dos. **Aprendizagem histórica no Ensino Médio: metodologias de ensino desenvolvidas pelo PIBID História no Colégio João**

XXIII/Irati-PR no ano de 2015. 23 f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História), Universidade Estadual do Centro-Oeste. UNICENTRO, Irati, PR, 2016.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-24, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77129>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. DOI: 10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação**: um guia de conceitos. Tradução: Marilisa Sette Câmara. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SILVA, Gilmar Dantas da. **Gestão curricular no PIBID em História**: o que contam os professores supervisores. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Giovani José da; MEIRELLES, Marinelma Costa Meirelles. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 7-30, jul., 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/issue/view/254>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>

SILVA, Ronaldo. Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 356-364, maio-ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84178>

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de *et al.* O uso do *software* IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 52, p. 01-07, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2017015003353>.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Ferreira, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STAKE, Robert. Responsive Evaluation. *In*: KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM, Daniel (orgs.). **International Handbook of Educational Evaluation**. Boston: Kluwer, 2003, p. 63-68.

STUFFLEBEAM, Daniel. Foundational Models for 21st Century Program Evaluation. *In*: STUFFLEBEAM, Daniel; MADDAUS, George; KELLAGHAN, Thomas. **Evaluation Models**: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. 2. ed. Boston:

Kluwer, 2000. Disponível em:

<https://evaluateca.files.wordpress.com/2007/11/ops16.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. **Evaluation theory, models and applications**. 2 ed. San Francisco: Jossey Bass, 2007.

TADIOTTO, Rubia Mara. **“2015, o ano que não terminou”**: experiências e memórias acerca da greve dos trabalhadores da educação e o massacre em 29 de abril. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon, 2019.

TILASTOKESKUS. Statistics Finland's free-of-charge statistical databases.

Tilastokeskus, 2022. Disponível em:

https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/en/StatFin/StatFin__vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rb.px/table/tableViewLayout1/. Acesso em: 12 jan. 2023.

TEIXEIRA, Carol. IBGE divulga primeiros dados do Censo Demográfico de 2022.

Rádio Senado, 29 de junho de 2023. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/06/29/ibge-divulga-primeiros-dados-do-censo-demografico-de-2022>. Acesso em: 05 jul. 2023.

VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. **O Globo**, 05 de dezembro de 2015.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em: 15 dez. 2022.

VERDÉLIO, Andréia. Especialistas pedem revogação do novo ensino médio.

Agência EBC, 12 de março de 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/especialistas-pedem-revoga%C3%A7%C3%A3o-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 23 mai. 2023.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. *In*:

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I. Quito-Ecuador: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **Análisis de sistemas-mundo**: una introducción. México: Siglo XXI, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **O universalismo europeu**: a retórica do poder. Trad. Beatriz Medina; apresentação Luiz Alberto Moniz Bandeira. São Paulo: Boitempo, 2007.

WASZAK, Aline Isabel. **História das mulheres, gênero e educação**: reflexões sobre o ensino de história no Brasil (1998-2015). 85 f. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Licenciatura e Bacharelado em História da Universidade Federal do Paraná. UFPR, Curitiba, 2015.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUANTIDADE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS LOCALIZADAS NAS BASES DE DADOS – 2011-2020

BASE DE DADOS	DESCRITORES	(QT)
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	PIBID de História; Política de formação inicial	54
	PIBID de História; Formação inicial de professores	71
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ⁵⁵	PIBID de História; Política de formação inicial	40.215
	PIBID de História; Formação inicial de professores	30.919
Crossref	PIBID de História	2.434,736 ⁵⁶
DOAJ	PIBID de História; Política de formação inicial PIBID de História; Formação inicial de professores	31
Google Acadêmico	PIBID de História; Política de formação inicial	12.400
	PIBID de História; Formação inicial de professores	14.700
Portal de Periódicos da CAPES	PIBID de História; Política de formação inicial	34
	PIBID de História; Formação inicial de professores	66
Scielo	PIBID de História; Política de formação inicial PIBID de História; Formação inicial de professores	3

Fonte: A autora.

⁵⁵ Nesta base de dados, os resultados foram refinados com ênfase na Grande área das Ciências Humanas e nas áreas de conhecimento: Educação, História e Políticas Públicas.

⁵⁶ Destaca-se que no Crossref não há a opção de filtrar por áreas do conhecimento como nas demais bases de dados, isso justifica o alto número de produções mapeadas que estão descritas no quadro Apêndice A.

**APÊNDICE B – PRODUÇÕES ACADÊMICAS REFERENTES AO PIBID DE HISTÓRIA –
2011-2020**

TIPO	QT	ÁREA DE CONHECIMENTO	ANO	QT
TESES	3	Educação e Saúde na Infância e Adolescência (1) Desenvolvimento, Sociedade E Cooperação Internacional (1) Educação (1)	2017	1
			2018	2
DISSERTAÇÕES	14	Educação (7) Ciências Humanas (5) Linguística, Letras e Artes (1) Planejamento de análise de políticas educacionais (1)	2013	1
			2014	1
			2015	1
			2016	1
			2017	5
			2018	3
			2019	2
ARTIGOS	22	Educação (8) Ciências Humanas (12) Linguística, Letras e Artes (1) Políticas Educacionais (1)	2013	1
			2014	4
			2015	5
			2016	4
			2017	4
			2018	2
			2019	2
Total	39			39

Fonte: A autora.

APÊNDICE C - PRODUÇÕES ACADÊMICAS AGRUPADAS CONFORME O FOCO DE PESQUISA – 2011-2020

ID	GRUPOS	AUTORES/ANO	(QT)	TOTAL (%)
I	PIBID: contribuições para a formação de professores de História	Gabriel Neto (2014); Rolim (2016); Daibert (2017); Lima (2017); Moura (2013); Nascimento (2019); Souza e Testi (2016); Gonzatti e Vitória (2017); Santos e Luquetti (2018); Felício (2014); Saldanha (2016) Araújo (2014); Squinelo (2015); Priori, Silveira e Onesko (2014); Delfino (2019).	16	41
II	PIBID: enquanto política de formação de professores	Cock (2018); Ros (2017); Silva Neto (2017); Canan (2016); Medeiros e Pires (2014); Paulo (2018); Villas Bôas (2018); Gaspar (2017).	8	21
III	PIBID: apropriação de temáticas e metodologias do ensino de História	Tomazini (2017); Costa (2017); Jovino e Cerqueira Filho (2018); Zarbato (2017); Boudoux (2019) Duarte e Delgado (2015); (2015); Hahn e Giovanni (2015); Gil, Pacievitch e Rodrigues (2017).	8	21
IV	PIBID: análise de subprojetos de História	Trindade (2017); Silva (2015); Scherer (2018); Batista (2019); Fontineles e Sousa Neto (2017); Zarbato (2015); Andrade (2016).	7	17
Total				100%

Fonte: A autora.

**APÊNDICE D – PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE INTEGRAM O GRUPO I – 2011-
2020**

Nº	ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/ REVISTA	PALAVRAS- CHAVE
1	2014	D	O professor de História e o seu saber: a experiência do Programa PIBID/CAPES	José Antonio Gabriel Neto	Universidade Federal do Ceará	Ensino de História ⁵⁷ ; Formação docente; Política Educacional; PIBID; Programas Institucionais .
2	2016	D	PIBID e formação do professor de história na URCA (2009-2014)	Márcia Justino Rolim	Universidade Federal da Paraíba	Formação de professor; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; História; URCA.
3	2017	D	Políticas públicas educacionais e formação docente: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na UNESP – campus de Franca	Clara Maria Daibert	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Educação; História; Licenciatura; PIBID; Políticas Públicas.
4	2017	D	Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: contradições e possibilidades	Everaldo José da Silva Lima	Universidade Federal de Pernambuco	Professores – Formação; Prática de ensino; Bolsas de estudos; Educação e Estado; Avaliação educacional.
5	2013	D	Iniciação à docência como política de formação de professores	Eduardo Junio Santos Moura	Universidade de Brasília	Professores – formação; Política pública; Educação e Estado.

⁵⁷ Reitera-se que, tanto os títulos quanto as palavras-chave do quadro, serão escritas conforme os dados encontrados nas produções, podendo variar quanto a iniciais maiúsculas e minúsculas, principalmente, no uso dos termos Ensino de História, Formação de professores e Políticas públicas.

6	2019	D	Contribuições do PIBID-História UFAC a formação do docente: saberes e experiências	Maria Rosana Lopes do Nascimento	Universidade Federal do Acre	PIBID; Saberes; Experiências .
7	2013	A	Políticas Públicas de Formação de professores: o PIBID em Foco	Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	Revista Êxitus	Não tem palavras-chave
8	2016	A	O PIBID no contexto das políticas de formação inicial: um novo olhar para o processo de iniciação à docência	Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza Bruno Moreti Testi	Revista Imagens da Educação	PIBID; Cursos de licenciatura; Formação docente; Educação básica.
9	2013	A	Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública	Sônia Elisa Marchi Gonzatti Maria Inês Corte Vitória	Revista Cocar	Formação de professores; Desenvolvim ento profissional; Políticas públicas; PIBID.
10	2018	A	O PIBID na tecedura da política de formação de professores	Iago Pereira dos Santos; Eliana Crispim França Luqueti	Revista Práticas de Linguagem	Formação de Professores; Política Educacional; PIBID.
11	2014	A	O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores	Helena Maria dos Santos Felício	Revista Diálogos Educacionais	Formação de professores; Relação teoria e prática; Relação universidade -escola.
12	2016	A	Ensino de História e formação de professores: os impactos do PIBID nas escolas de Uberaba/MG	Flávio Henrique Dias Saldanha	Revista Percursos	PIBID; Formação de Professores; Impactos nas Escolas.
13	2014	A	PIBID e formação docente em História: possibilidades e contribuições	Ordália Cristina Gonçalves Araújo	Revista História & Ensino	Formação de professores; Ensino; Pesquisa.
14	2015	A	A formação de professores no âmbito do subprojeto PIBID/história/UFMS/CPAQ: trajetórias, vivências e expectativas	Ana Paula Squinelo	Fronteiras: Revista de História	Formação de Professores; PIBID; História.

15	2014	A	Estudando e vivenciando a escola: a experiência do PIBID de História da UEM, Campus de Ivaiporã/PR	Angelo Piori Itamar Flávio da Silveira Stéfani de Almeida Onesko	Revista Diálogos	PIBID; História; Formação profissional; Currículos escolares.
16	2019	A	Saberes e fazeres na formação do professor de história: o processo de ensino-aprendizagem através das ações do PIBID em uma escola pública de Montes Claros/MG	Leonara Lacerda Delfino	Revista História e Historiografia da Educação	PIBID; Formação de professores; Saberes docentes.

Fonte: A autora.

APÊNDICE E – PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE INTEGRAM O GRUPO II – 2011-2020

Nº	ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/ REVISTA	PALAVRAS-CHAVE
1	2018	T	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): as repercussões na perspectiva de seus atores	Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar	Universidade Federal de Minas Gerais	Instituto federal; Formação de professores; Instituição de ensino superior; Licenciatura; Escola de Educação Básica; PIBID; Política de formação de professores.
2	2017	T	Políticas públicas de formação inicial de professores de educação básica: um estudo sobre o PIBID	Cristina Vitorino da Ros	Universidade Federal de São Paulo	PIBID; Políticas Educacionais; Formação Inicial de Professores.
3	2018	T	Um estudo avaliativo do PIBID: contribuições para avaliação de programas educacionais	Fernanda Livtin Villas Bôas	Universidade de Brasília	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil); Professores de ensino fundamental; Formação; Avaliação educacional; Educação e Estado; Políticas públicas educacionais.
4	2018	D	Estudo de revisão do arranjo institucional de implementação de políticas: o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	Juliana Cristina do Nascimento Cock	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Políticas públicas; Política educacional; Arranjo institucional de implementação de políticas; PIBID; Escalas; Regime de colaboração.
5	2018	D	Política de formação docente no Brasil: uma análise do PIBID Unioeste campus Cascavel – PR	Marcio Issler Paulo	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Política Educacional; PIBID; Formação de Professores; Ciclo de Políticas; UNIOESTE campus Cascavel.
6	2017	D	A Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil	Nathanael da Cruz e Silva Neto	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho	Política educacional; Formação de professores; Formação de professores; Capes; DEB.
7	2016	A	Política Nacional de Formação de Professores: o lugar do PIBID no documento Pátria Educadora	Silvia Regina Canan	Revista Série-Estudos	Política Nacional de Formação de Professores; PIBID; Pátria Educadora.

8	2014	A	O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores	Josiane Lopes Medeiros Luciene Lima de Assis Pires	Revista Cadernos de Pesquisa	PIBID; Políticas Educacionais; Formação de Professores; PNE.
---	------	---	---	--	------------------------------	--

Fonte: A autora.

APÊNDICE F - PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE INTEGRAM O DO GRUPO III – 2011-2020

Nº	ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/ REVISTA	PALAVRAS-CHAVE
1	2017	A	O que narram licenciandos de História sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial?	Marcella Albaine Farias da Costa	Revista História, histórias	História; Tecnologias digitais; Formação de professores.
2	2017	D	Aprender a ser professor: contribuições da educação histórica na formação inicial de professores (PIBID História / UEL 2011-2013)	Elizabete Cristina de Souza Tomazini	Universidade Estadual de Londrina	Professores – Formação; Educação histórica; História – Estudo e ensino.
3	2018	A	Educação Patrimonial nos anos finais do Ensino Fundamental: uma análise das metodologias aplicadas em sala	Danilo Pedro Jovino Hermogenes De Sousa Cerqueira Filho	RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	PIBID; Educação Patrimonial; Metodologias.
4	2017	A	Patrimônio imaterial, movimentos afros e estratégias didáticas na aula de História	Jaqueline Zarbato	Revista História, histórias	Ensino de História; Educação Patrimonial; Educação Histórica.
5	2019	A	O PIBID/História na UNEB e as demandas identitárias do tempo presente	Adriana Silva Teles Boudoux	Fronteiras – Revista Catarinense de História	PIBID; Tempo presente; Demandas identitárias.
6	2015	A	“Patrimônio cultural e Formação de professores no PIBID História (UFSC) - arqueologia e história da Ilha do Campeche	Alanna Fernandes Duarte Andréa Ferreira Delgado	Revista Memorare	Patrimônio Cultural; Formação de professores; Ilha do Campeche.
7	2015	A	Iniciação à docência e ensino de História – desafios na contemporaneidade	Fábio André Hahn Adaiane Giovanni	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	PIBID; WebQuest; Ensino de história; Novas tecnologias; Formação de professores.
8	2017	A	Teoria, metodologia e história ensinada: miradas a partir do PIBID	Carmem Zeli de Vargas Gil Caroline Pacievitch, Mara Cristina de Matos Rodrigues	Revista História Hoje	Ensino de História; PIBID; Teoria e Metodologia da História.

Fonte: A autora.

APÊNDICE G - PRODUÇÕES ACADÊMICAS INTEGRANTES DO GRUPO IV – 2011-2020

Nº	ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/ REVISTA	PALAVRAS-CHAVE
1	2017	D	Formação de professores de história: memórias do subprojeto PIBID-história na UFRN/Ceres (2009-2014)	Ana Carla de Medeiros Trindade	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Ensino de História; Formação de professores; PIBID; Políticas públicas; UFRN/CERES
2	2018	D	A contribuição do PIBID História UFN na formação inicial e continuada dos bolsistas supervisores, bolsistas id egressos e bolsistas id egressos na Pós-graduação Stricto sensu	Jociléia Scherer	Universidade Franciscana	PIBID/História/UFN; Formação Inicial e Continuada; Bolsistas Supervisores; Bolsistas ID egressos.
3	2019	D	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em História no Paraná: uma análise das concepções de formação de professores (2011-2017)	Ruhama Ariella Sabião Batista	Universidade Estadual de Ponta Grossa	PIBID; Formação de Professores; Ensino de História.
4	2015	D	Gestão curricular no PIBID em história: o que contam os professores supervisores	Gilmar Dantas da Silva	Universidade Estadual do Ceará	PIBID; Iniciação à docência; Currículo; Gestão Curricular; Licenciatura em História.
5	2015	A	A formação inicial em História: as abordagens, trajetórias e experiências do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e as interfaces com o currículo escolar	Jaqueline Zarbato	Revista de Historia, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue	Formação inicial; Ensino de História; PIBID, Interculturalidade.
6	2016	A	Memórias sentimentais (e críticas) de um Programa de iniciação à docência: o ponto de vista do PIBID História UFF 2014	Everardo Paiva de Andrade	Revista Artes de Educar	Cultura escolar; Formação de professores; Iniciação à docência; PIBID de História; Relação universidade/escola.

7	2017	A	Transformações na oficina da história: o PIBID e a “variação de enredo” na formação de professores	Claudia Cristina da Silva Fontineles Marcelo de Sousa Neto	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	História; Ensino; Formação de professores; PIBID; Piauí.
---	------	---	--	---	--	--

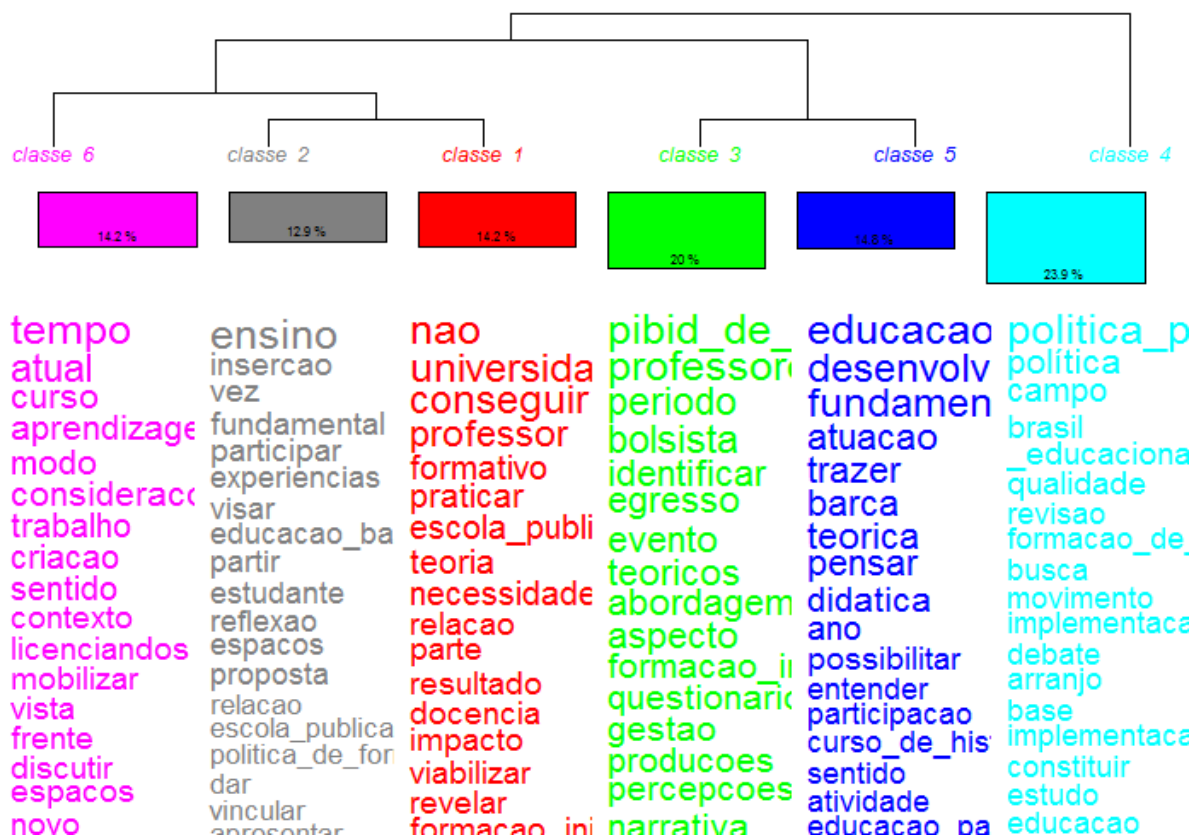
Fonte: A autora.

APÊNDICE H – ANÁLISE LEXICOGRÁFICA: FORMAS ATIVAS GERADAS NO PROGRAMA IRAMUTEQ

N.	FORMAS ATIVAS	(f)		N.	FORMAS ATIVAS	(f)
1	PIBID	175		16	trabalho	19
2	analisar	54		17	curso_de_historia	18
3	formacao_inicial_docente	53		18	compreender	17
4	escola_publica	53		19	processo	16
5	formacao_de_professores	50		20	pibid_de_historia	16
6	bolsista	42		21	ensino	16
7	pesquisa	39		22	educação	16
8	universidade	30		23	ensino_de_historia	15
9	politica_publica_educacional	27		24	discutir	15
10	professor	24		25	capas	5
11	politica	24		26	aluno	15
12	subprojeto	23		27	resultado	14
13	educacao_basica	23		28	desenvolver	14
14	praticar	20		29	professores_supervisores	10
15	utilizar	19		30	experiencia	10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados processados no *software* Iramuteq (2020).

APÊNDICE I – DENDOGRAMA DE CLASSES GERADO PELO MÉTODO DA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD)



Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2020).

APÊNDICE J – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ E ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO ONLINE

Questionário online para os coordenadores de área do PIBID de História no Paraná (2011-2020)

Prezado (a) Professor(a) e Coordenador(a) de subprojeto do PIBID de História:

Meu nome é Ruhama Ariella Sabião Batista, sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).

Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo tema é a avaliação de políticas e programas educacionais, sob a orientação da Professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Nosso objeto de estudo é a avaliação dos subprojetos de História no Paraná, de 2011 a 2020, a partir da perspectiva dos coordenadores de área.

Considero que, você, como coordenador ou ex-coordenador de algum subprojeto do PIBID de História, pode contribuir muito com esta pesquisa, por isso, gostaria de solicitar sua participação respondendo alguns questionamentos.

Sua participação é de extrema relevância para uma melhor compreensão do PIBID de História no Paraná, no período de 2011 a 2020.

Encaminho, em anexo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que podem ser consultadas as informações sobre: riscos, benefícios e sigilo desta pesquisa. Também está em anexo o formulário de questões. As questões foram inseridas como “obrigatórias”, porém, caso não se sinta à vontade para responder, somente assinale ou escreva “Prefiro não responder”.

Coloco-me à disposição para demais esclarecimentos que se façam necessários.

Agradeço previamente a sua contribuição e ao final da pesquisa, me comprometo a compartilhar os resultados.

Ruhama Ariella Sabião Batista

Telefone: (43) 99906-7763

E-mail: ruhama.sabiao@gmail.com

Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise

Telefone: (42) 99944-0144

E-mail: marybrandalise@uol.com.br

Identificação pessoal

Nome completo:

E-mail:

Questões

1. Como você conheceu o PIBID de História?

- Não conhecia antes de ser apresentado na minha instituição
- Pela experiência de outras áreas na minha IES de atuação
- Pela experiência de outras áreas em outras IES
- Pela experiência de colegas da mesma área em outras IES
- Pelos canais oficiais do governo (MEC, CAPES etc.)
- Outro: _____.
- Prefiro não responder

2. Como você se tornou coordenador do PIBID de História?

- Definição do Departamento/Colegiado de Curso
- Adesão própria por meio de processo seletivo
- Adesão própria pela falta/escassez de candidatos
- Indicação do/a coordenador/a geral do PIBID na IES
- Outro: _____.
- Prefiro não responder

3. Você, enquanto docente na Licenciatura, tem relação com a área de ensino de História?
 Minhas pesquisas são relacionadas a área do Ensino de História/Formação de professores

Minhas pesquisas não são relacionadas diretamente a área do Ensino de História/Formação de professores, mas tenho interesse na temática

Não tenho interesse na temática, mas me tornei coordenador para auxiliar os graduandos a ganharem a bolsa e se dedicarem à sua formação

- Outro: _____.
- Prefiro não responder

4. Quanto tempo você atuou/atua como coordenador(a) do PIBID de História?

- Menos de 1 ano
- 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 3 anos
- De 3 a 4 anos
- Mais de 4 anos
- Prefiro não responder

5. Em qual das propostas do PIBID você participou?

- Primeira proposta (2011-2017)
- Segunda proposta (2018-2020)
- Ambas
- Prefiro não responder

6. Quais foram os principais desafios no momento da elaboração do subprojeto de História para o PIBID?

7. Quais referenciais teóricos de Formação de Professores, em particular de História, foram utilizados na construção do subprojeto institucional? Cite os principais.

8. Quais referenciais teóricos de Ensino de História foram utilizados durante a participação no Programa? Cite os principais.

9. Caso não tenha escrito o subprojeto, quando se tornou coordenador, quais adaptações foram feitas? (Desconsidere caso tenha permanecido o que foi escrito pelo outro coordenador)

10. Durante a implementação do Programa, houve desafios enfrentados que se diferenciaram do entendimento inicial da proposta e da escrita do subprojeto institucional? Comente.

11. Por quem eram definidos os temas das ações que seriam realizadas nas escolas?

- Pelos coordenadores
- Pelos supervisores
- Pelos bolsistas
- Prefiro não responder

12. Quanto às temáticas:

- Os temas foram diversos, de acordo com o currículo da disciplina na escola

- Os temas foram definidos anualmente em reuniões conjuntas
- Os temas foram definidos para o subprojeto durante todo o período de atuação
- Os temas foram definidos de acordo com projetos de pequenos grupos dentro do subprojeto
- Outro: _____.
- Prefiro não responder

13. Quais temáticas foram preponderantes nas ações? (Especificar os temas, por exemplo: se História afro-brasileira, especificar quais aspectos deste tema foram trabalhados).

14. Como era a participação dos supervisores neste processo de definição de temáticas:

- Além do esperado para o papel definido para a função
- Dentro do esperado para o papel definido para a função
- Abaixo do esperado para o papel definido para a função
- Prefiro não responder

15. Qual nível de ensino foi atendido nas escolas?

- Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Ensino Técnico ou Profissional
- Outro: _____.
- Prefiro não responder

16. Quanto à frequência dos bolsistas de graduação na escola:

- Diária
- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Outro: _____.
- Prefiro não responder

17. Quanto ao turno em que os bolsistas de graduação iam à escola:

- Regular
- Contraturno
- Ambos
- Outro: _____.
- Prefiro não responder

18. Quanto ao formato das ações realizadas:

- Aulas
- Oficinas
- Palestras
- Cursos
- Outro: _____.
- Prefiro não responder

19. Sabemos que as experiências do PIBID não podem ser definidas de forma objetiva, por isso, gostaríamos de ouvir como essas ações foram realizadas. Se puder, cite exemplos, nomes atribuídos às atividades etc.

20. Quais foram as maiores dificuldades relatadas pelos bolsistas quanto ao desenvolvimento das ações propostas na escola?

21. De que forma os referenciais teóricos de Ensino de História e Formação de Professores inseridos no subprojeto institucional estiveram presentes nas ações propostas?

22. Houve incentivo à pesquisa por parte do Programa?

Sim Não Parcialmente Prefiro não responder

23. Há alguma publicação de sua autoria sobre as experiências no PIBID (pode ser livros, capítulos de livros, artigos ou trabalhos completos publicados em anais de eventos)?

Sim Não Qual/Quais ? _____ Prefiro não responder

24. Participou de eventos acadêmicos para a divulgação das ações?

Sim

Não

Prefiro não responder

25. Se SIM, participou de eventos acadêmicos para a divulgação das ações do PIBID (não para outras pesquisas), assinale abaixo quais participou e cite em "Outros" o que não estiver listado:

Seminário Nacional do PIBID

Seminário do PIBID da Região Sul

Encontro Nacional de História – ANPUH Nacional

Encontro Regional de História – ANPUH Paraná

Jornada Paranaense PIBID/PET História

Eventos locais

Outros: _____.

Prefiro não responder

26. Como você avalia sua atuação enquanto coordenador do PIBID de História?

27. Quais foram as principais potencialidades e fragilidades vivenciadas por você durante a coordenação do PIBID de História?

28. De 1 a 10 assinale quanto o PIBID alcançou os objetivos de sua proposta inicial:

a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;

b) Contribuir para a valorização do magistério;

c) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;

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;

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;

f) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

28. Houve cortes de verbas? Se sim, de que forma foram sentidos na prática durante a sua gestão?
29. Você considera que as mudanças de governo afetaram a proposta e desenvolvimento Programa na sua IES? Se sim, de que forma foram sentidas na prática?
30. Se você foi coordenador/a na primeira e segunda proposta do PIBID de História, quais foram as principais mudanças (reconfigurações) de uma para a outra?
31. Na sua avaliação, quais foram as principais contribuições do PIBID para a formação inicial do professor de História?
32. Na sua avaliação, quais foram as principais limitações do PIBID para a formação inicial do professor de História?
33. Na sua avaliação, o PIBID na área de História na sua IES teve efeitos na configuração dos cursos de Licenciatura em História de alguma forma? Se sim, quais foram?
34. Na sua avaliação, houve relação e/ou contribuições do PIBID de História com as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura?
35. Se desejar complementar sua participação na pesquisa tecendo comentários, críticas ou sugestões.

APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa “(Des)continuidades do PIBID: avaliação dos coordenadores dos subprojetos de História no Paraná (2011-2020)”. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem como pesquisadora responsável, a doutoranda Ruhama Ariella Sabião Batista, sob orientação da Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Neste estudo buscamos analisar as reconfigurações (mudanças) realizadas no PIBID de História das universidades públicas paranaenses a partir da avaliação do Programa pelos coordenadores de área atuantes no período 2011 a 2020. Para isso, você foi selecionado por ter participado de um subprojeto do PIBID de História no Paraná, entre 2011 e 2020, e a sua participação é fundamental para esta pesquisa.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): questionários online, com questões abertas, fechadas ou mistas, enviadas via Google Forms.

Para participar deste estudo, basta continuar a responder este formulário, em que declara a ciência dos objetivos da pesquisa e da possibilidade de utilizar o que for respondido no questionário, somente para fins de pesquisa, sem que haja qualquer forma de difamação ou exposição vexatória. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, a não ser que a pesquisa esteja finalizada e publicada, pois assim não é possível retirar os dados utilizados. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido(a) pelo pesquisador que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades online cotidianas: cansaço por conta do tempo respondendo o questionário, queda da internet e necessidade de iniciar novamente o questionário etc. Caso haja algum tipo de constrangimento, ou dano emocional e psicológico, você poderá parar de responder as perguntas imediatamente. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento estará com a pesquisadora responsável e será enviado juntamente com o convite para responder o questionário.

Informados meu nome completo e documento de identificação no início do questionário online, declaro que fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma cópia deste termo de consentimento no meu endereço eletrônico, me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2021.



Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e Ética no Uso de Animais da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas. Bloco M – Sala 116-B – Campus Universitário

CEP: 84030-900

Cidade: Ponta Grossa – PR

E-mail: propesp-cep@uepg.br

Pesquisadora responsável:

Ruhama Ariella Sabião Batista.

Telefone: (43) 99906-7763

E-mail: ruhama.sabiao@gmail.com

Orientadora:

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Telefone: (42) 99944-0144

E-mail: marybrandalise@uol.com.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Município: Ponta Grossa - PR

Fone: (43) 3528-1938

E-mail: propesp@uepg.br