

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i73.5852>

# CONTRIBUIÇÕES DA THEORY-DRIVEN EVALUATION PARA AVALIAÇÃO DO PIBID<sup>1</sup>

FERNANDA LITVIN VILLAS BÔAS<sup>I</sup>

LEILA CHALUB MARTINS<sup>II</sup>

JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO<sup>III</sup>

## RESUMO

*O presente artigo tem como objetivo discutir o processo de formulação e implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir do arcabouço teórico-metodológico da Theory-Driven Evaluation (TDE). O Pibid tem como propósito qualificar a formação inicial de professores a partir da inserção do licenciando no cotidiano das escolas da rede pública. Para a construção do modelo de ação e de mudança sugeridos por essa abordagem, foi utilizada metodologia qualitativa e os dados foram discutidos com base na análise de conteúdo. O seu modelo de ação evidencia a articulação entre as instituições parceiras e os atores, mobilizados por instrumentos de incentivo e valorização, que resulta em um modelo de mudança eficaz. Verificou-se que o Pibid atua sobre os determinantes corretos, resultando em mudanças significativas no processo de formação inicial de professores. A análise do modelo mostra que o Pibid interfere positivamente no processo de formação inicial docente.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS • FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES • THEORY-DRIVEN EVALUATION • PIBID.

<sup>1</sup> Este artigo é resultado da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília, em março de 2018.

<sup>I</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-7752-5492>; [fernanda.litvin@gmail.com](mailto:fernanda.litvin@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-7429-2614>; [chalub@unb.br](mailto:chalub@unb.br)

<sup>III</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6319-1041>; [jjssoaresneto@gmail.com](mailto:jjssoaresneto@gmail.com)

## CONTRIBUCIONES DE LA THEORY-DRIVEN EVALUATION PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PIBID

### RESUMEN

*El presente artículo tiene el objetivo de discutir el proceso de formulación e implementación del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid), a partir del marco teórico-metodológico de la Theory-Driven Evaluation (TDE). El Pibid tiene el propósito de calificar la formación inicial de profesores desde su inserción en el cotidiano de las escuelas de la red pública. Para construir el modelo de acción y de cambio sugerido por este enfoque se utilizó metodología cualitativa y los datos se discutieron en base al análisis de contenido. Este modelo de acción evidencia la articulación entre las instituciones asociadas y los actores, movilizados por instrumentos de incentivo y valorización, que resulta en un modelo eficaz de cambio. Se verificó que el Pibid actúa sobre los determinantes correctos, resultando en cambios significativos en el proceso de formación inicial de profesores. El análisis del modelo muestra que el Pibid interfiere positivamente en el proceso de formación inicial docente.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN DE PROGRAMAS • FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES • THEORY-DRIVEN EVALUATION • PIBID.

## CONTRIBUTIONS FROM THEORY-DRIVEN EVALUATION TO THE EVALUATION OF PIBID

### ABSTRACT

*The present article aims to discuss the process of formulation and implementation of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência [Institutional Teacher Initiation Scholarship Program] (Pibid) using the theoretical-methodological framework of Theory-Driven Evaluation (TDE), which proposes to evaluate a program based on its defining theory. The PIBID is a Federal Government program that aims to improve initial teacher education by introducing teacher licensure students into public schools' daily activities since their early stages in college. In order to outline the program's action and change models as suggested by TDE, we used qualitative methodology and conducted a discussion of data based on content analysis. The action model demonstrates the articulation between partner institutions and the program's actors, who are mobilized by incentive instruments, which resulted in an effective change model. We found that PIBID acts on the right determinants, thus causing significant change in the initial teacher education process. Our analysis of the program's model shows that PIBID affects positively the initial teacher education process.*

**KEYWORDS** PROGRAM EVALUATION • INITIAL TEACHER EDUCATION • THEORY-DRIVEN EVALUATION • PIBID.

## INTRODUÇÃO

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

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

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

Considerando que a melhoria da qualidade da educação básica no país representa uma questão relevante, de interesse coletivo e que envolve vários fatores – entre os quais, a qualidade da formação inicial e continuada (GATTI; BARRETO, 2009) –, o enfrentamento do problema demanda do poder público a formulação e implementação de políticas articuladas, que sejam capazes de interferir positivamente nesse cenário.

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

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

Outro aspecto interessante diz respeito ao aumento da preocupação com a transparência e prestação de contas (*accountability*), principalmente no âmbito da gestão pública. O amadurecimento da sociedade exige cada vez mais das esferas públicas compromisso ético e responsabilização pelas escolhas que são feitas, em detrimento de outras, bem como pelo uso dos recursos públicos. Arretche (2009, p. 37) enfatiza que avaliações rigorosas e tecnicamente bem elaboradas permitem o “exercício de um importante direito democrático: o controle sobre as ações do governo”.

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

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

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

### APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

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

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

Pela maneira como foi idealizado, estruturado e posto em funcionamento, e, principalmente, pelo ambiente profícuo que introduziu em nosso sistema de ensino, o Pibid representa uma daquelas medidas indispensáveis para que ocorram melhorias estruturais na educação brasileira. Sabemos todos: bons alunos advêm de bons professores e educação de qualidade exige educadores qualificados. É nessa direção que o Pibid

caminha. Não se pode paralisá-lo, não se pode impedi-lo de atingir seus objetivos (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS - ABC; SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIAS - SBPC, 2015).

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

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

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

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

## **CONTRIBUIÇÕES DA THEORY-DRIVEN EVALUATION PARA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS**

O nascimento da moderna avaliação de programas se dá, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 69), com a aprovação da Lei do Ensino Fundamental e Médio, publicada em 1965, nos Estados Unidos:

[...] pois designava um aumento expressivo do financiamento federal em educação e não havia, para os senadores, evidência convincente de que qualquer financiamento federal no ensino tivesse algum dia resultado em melhorias educacionais genuínas.

Com o tempo, o campo da avaliação vai se tornando complexo com o surgimento de novos posicionamentos teóricos e novas abordagens metodológicas.<sup>2</sup> Como esta investigação se respaldou em princípios da Theory-Driven Evaluation para o estudo avaliativo do Pibid, buscou-se identificar os pesquisadores que contribuíram para sua proposição.

Lipsey (1993<sup>3</sup> apud CORYN *et al.*, 2011) reconhece que o trabalho conjunto de Rossi e Chen na década de 1980 deu grande contribuição ao debate sobre o papel da teoria na avaliação. Os estudos publicados na época propunham que cada programa social incorpora uma teoria da ação, que reflete, por sua vez, os pressupostos inerentes ao programa e a forma como ele espera provocar mudanças no problema social sobre o qual atua. Rossi e Chen (1987) defendem que é papel dos avaliadores explicitar essa teoria.

Com o desenvolvimento da moderna avaliação de programas, Rossi e Chen (1987), reconhecidos como autores que discutem questões relativas ao método de avaliação, propuseram uma nova vertente, com a expectativa de superar limites da fase anterior. Os autores escrevem sobre as avaliações orientadas pela teoria como parte de um movimento de superação das avaliações conhecidas como “caixa-preta”, que permitem avaliar apenas o produto final, informando tão somente sobre o sucesso ou fracasso daquela intervenção. A avaliação orientada pela teoria, por sua vez, busca relações de causalidade entre os componentes do programa, permitindo compreender os acertos, os erros e identificar os pontos fracos da intervenção (CHEN, 1989).

Davidson (2005<sup>4</sup> apud CORYN *et al.*, 2011) enfatiza que uma das vantagens dessa abordagem se refere ao fato de a teoria do programa explicitar a relação estabelecida entre os vários componentes e destaca o potencial da Theory-Driven Evaluation para gerar informações que contribuam para o aperfeiçoamento e melhoria do próprio programa.

Coryn menciona Scriven e Stufflebeam como os maiores críticos a essa abordagem. Scriven (1998<sup>5</sup> apud CORYN *et al.*, 2011) entende que o papel do avaliador é determinar se os programas são eficazes e não explicar como

2 Os leitores interessados em uma perspectiva histórica da avaliação educacional podem consultar Vianna (1995); e sobre o histórico da moderna avaliação de programas, recomendamos a leitura de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) e Bauer (2010, 2011).

3 LIPSEY, Mark W. Theory as method: small theories of treatments. In: SECHREST, L. B.; SCOTT, A. G. (ed.). *Understanding causes and generalizing about them*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. p. 5-38. (New Directions for Program Evaluation, n. 57).

4 DAVIDSON, Jane. *Evaluation methodology basics: the nuts and bolts of sound evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

5 SCRIVEN, Michael. Minimalist theory: the least theory that practice requires. *American Journal of Evaluation*, v. 19, n. 1, p. 57-70, 1998.

funcionam. Stufflebeam (2001<sup>6</sup> apud CORYN *et al.*, 2011), por sua vez, pondera que não é simples aplicar a teoria do programa, que muitas vezes é mal interpretada. Além disso, considera que é um tipo de avaliação dispendiosa e entende que pode haver um conflito de interesses ao considerar as partes interessadas no processo avaliativo.

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

Contrariamente às afirmações dos críticos, no entanto, o valor da avaliação orientada pela teoria, para alguns, permanece não só para determinar se os programas funcionam, mas, mais especificamente, como eles funcionam<sup>7</sup> (CHEN, 1990, 2005a, 2005b; DONALDSON, 2007; MARK; HOFFMAN; REICHARDT, 1992; PAWSON; TILLEY, 1997; ROGERS, 2000, 2007<sup>8</sup>). (CORYN *et al.*, 2011, p. 2007, tradução nossa)

No trabalho publicado em 1994, Chen responde às críticas com dois argumentos: primeiro, se Scriven utiliza como exemplo a avaliação de produtos como carros, televisões e relógios para dizer que o papel do avaliador é apenas julgar a qualidade ou o mérito do produto, Chen considera inapropriado julgar o valor dos programas sociais exclusivamente pela realização de metas ou por méritos externos. O autor enfatiza que é igualmente importante obter

6 STUFFLEBEAM, Daniel L. *Evaluation models*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001. (New Directions for Evaluation, n. 89).

7 Do original: "Contrary to the critics' assertions, however, the value of theory-driven evaluation, to some, remains not only in ascertaining whether programs work but, more specifically, how they work (CHEN, 1990, 2005a, 2005b; DONALDSON, 2007; MARK; HOFFMAN; REICHARDT, 1992; PAWSON; TILLEY, 1997; ROGERS, 2000, 2007)".

8 CHEN, Huey T. *Theory-driven evaluations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1990.

CHEN, Huey T. *Practical program evaluation: assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005a.

CHEN, Huey T. Theory-driven evaluation. In: MATHISON, S. (ed.). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005b. p. 415-419.

DONALDSON, Stewart I. *Program Theory-Driven Evaluation science*. New York: Lawrence Erlbaum, 2007.

MARK, M. M.; HOFFMAN, D. A.; REICHARDT, C. S. Testing theories in theory-driven evaluations: (Tests of) moderation of all things. In: CHEN, H. T.; ROSSI, P. H. (ed.). *Using theory to improve program and policy evaluations* (p. 71-84). Santa Barbara, CA: Greenwood Press, 1992.

PAWSON, Ray; TILLEY, Nick. *Realistic evaluation*. London, UK: Sage, 1997.

ROGERS, Patricia J. Program theory evaluation: not whether programs work but how they work. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (ed.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston, MA: Kluwer, 2000. p. 209-232.

ROGERS, Patricia J. Theory-based evaluation: reflections ten years on. In: MATHISON, S. (ed.). *Enduring issues in evaluation: the 20th anniversary of the collaboration between NDE and AEA*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2007. p. 63-67. (New Directions for Evaluation, n. 114).

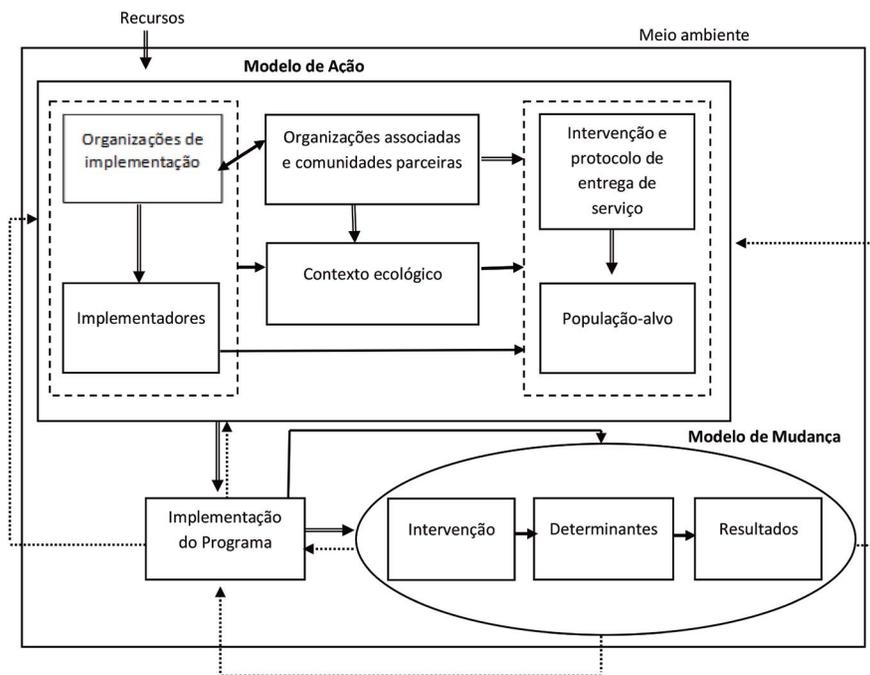
conhecimento de como as metas ou os objetivos do programa foram atingidos; e, segundo, as melhorias do programa são partes essenciais das avaliações, o que justifica a importância de contemplar a visão dos *stakeholders*, das partes interessadas (CORYN *et al.*, 2011).

O livro intitulado *Theory-Driven Evaluation*, publicado em 1990, é reconhecido com um marco importante, que contribuiu para consolidar a abordagem da avaliação orientada pela teoria. Desde então, tem sido adotada frequentemente por teóricos, pesquisadores e profissionais da área (ROSSI, 1990; CORYN, 2011). Por isso, Chen é assumido como a principal referência teórica, no âmbito deste estudo, para orientar a formulação da Teoria do Pibid, a ser discutida mais adiante.

Segundo Chen (2005), a *Theory-Driven Evaluation*, ou “avaliação dirigida pela teoria”, é uma abordagem metodológica orientada pelas partes interessadas, que procura explicar conceitualmente o modelo do programa, esclarecendo como e por que os resultados observados são alcançados. A teoria do programa é formulada a partir da definição de duas estruturas analíticas – o modelo de ação e o modelo de mudança – e geralmente é representada como um diagrama gráfico (CORYN, 2011),<sup>9</sup> que apresenta as relações entre as ações previstas, os atores envolvidos, os elementos do contexto e os resultados, como pode ser observado na figura a seguir.

<sup>9</sup> Segundo Coryn *et al.* (2011), há autores que apresentam a teoria do programa em formas tabulares ou como narrativas. Para outra forma de apresentação do modelo lógico, consultar Wholey, Hatry e Newcomer (2010).

FIGURA 1 - Quadro conceitual da Teoria do Programa



Fonte: Chen (2005). Tradução de Cardoso *et al.* (2015).

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

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

A teoria do programa é um modelo conceitual não linear que serve para orientar a avaliação, facilitando a compreensão sobre o funcionamento do programa (CHRISTIE; ALKIN, 2003). O modelo permite revelar as premissas,

explícitas ou implícitas, que estavam postas no momento da formulação do programa e sobre os motivos que levariam o programa a ser adequado à superação do problema público em questão (CHEN, 2005). Além disso, a teoria do programa esclarece fatores e mecanismos do contexto que podem contribuir, ou não, para o sucesso da intervenção.

A análise do modelo de ação permite apreender como os fatores do contexto e as atividades do programa estão organizados, de modo que sua implementação resulte nas mudanças esperadas. O modelo de mudança, por sua vez, permite compreender de que maneira a intervenção afeta os resultados observados, buscando responder à seguinte questão avaliativa: será que o programa atua adequadamente sobre os determinantes corretos para gerar a mudança esperada?

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

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

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

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

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

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

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

#### **FORMULANDO A TEORIA DO PIBID**

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

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

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

A bolsa representa, no desenho do Pibid, um instrumento de atração e valorização de seus participantes. Além do licenciando, os demais atores do

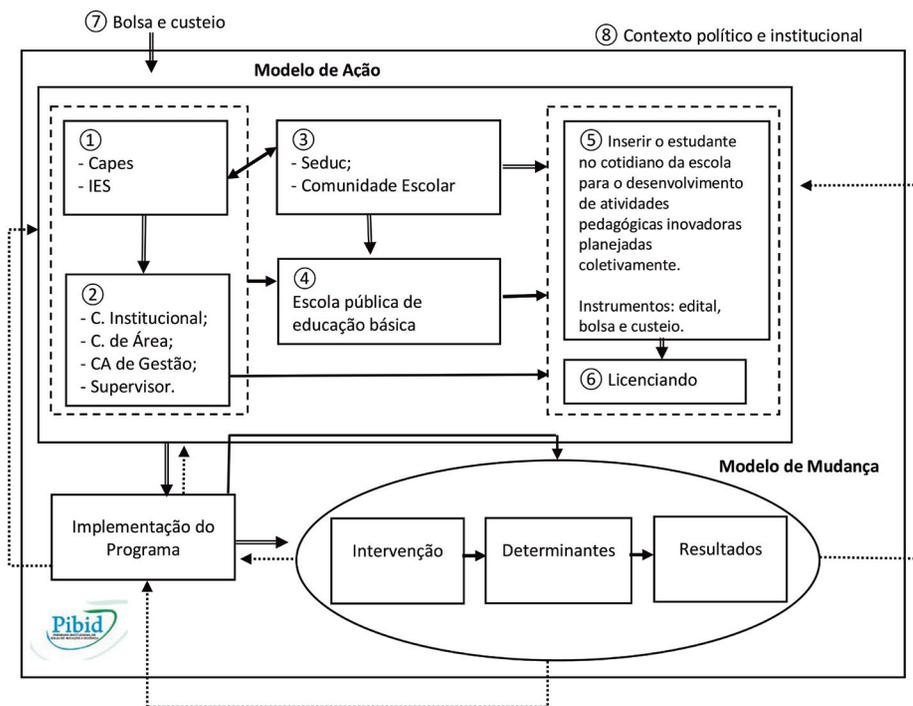
projeto também são beneficiados com uma bolsa mensal,<sup>10</sup> de acordo com as seguintes modalidades: **Iniciação à docência** (estudantes de licenciatura); **Supervisão** (professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura); **Coordenação de área** (professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES), **Coordenação de área de gestão** (professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES) e **Coordenação institucional** (professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES).

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

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

<sup>10</sup> Conforme regulamentação da Capes, os valores das bolsas variam de acordo com a modalidade. No caso do Pibid, os valores praticados em 2015 eram: iniciação à docência, R\$ 400,00 (quatrocentos reais); Supervisão, R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); Coordenação de área, R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); Coordenação de área de gestão, R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); Coordenação Institucional, R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais). O valor do salário mínimo em 2015 era R\$ 788,00 (setecentos e oitenta e oito reais).

FIGURA 2 – Quadro conceitual da Teoria do Pibid



Fonte: Elaboração dos autores.

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

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

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

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

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

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

**FIGURA 3 - Representação do modelo de mudança**



Fonte: Adaptado pelos autores a partir de Chen (2012).

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

O modelo de mudança foi construído com base na análise documental e nas entrevistas, que ajudaram a construir a teoria do programa, revelando as premissas explícitas e implícitas sobre como a ação proposta pretende interferir nos resultados. O modelo de ação esclarece como ocorre a intervenção do Pibid. As reflexões sobre objetivos do programa explicitados nas portarias que regulam o programa ensejaram a compreensão dos resultados que o Pibid pretende alcançar e os determinantes, por sua vez, foram definidos com base na convergência entre o que dizem os teóricos da área sobre os problemas e lacunas da formação docente e o que está definido nos incisos sobre as dimensões da docência, presentes no Regulamento do Pibid, Portaria n. 96, de 2013 (BRASIL, 2013), e na Resolução n. 2, de 2015 (BRASIL, 2015a), do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, considerando que ambos os documentos foram publicados após ampla discussão envolvendo os gestores e coordenadores do Pibid, entidades ligadas ao movimento de educadores, e pesquisadores interessados na área de formação de professores.

A partir da análise dos documentos referenciados acima, foi possível definir três determinantes sobre os quais o Pibid atua, com a expectativa

de qualificar o processo de formação inicial docente. Para que o programa alcance o resultado esperado, ele deve conseguir interferir: 1) no processo de construção do conhecimento, garantindo a articulação entre teoria e prática; 2) na percepção que o licenciando tem sobre o trabalho docente no contexto das escolas públicas de educação básica; e 3) no vínculo que o estudante estabelece com o curso e com a carreira docente.

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

FIGURA 4 - Modelo de mudança do Pibid



Fonte: Elaboração dos autores.

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

## ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID, À LUZ DA TEORIA DO PROGRAMA

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

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

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

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

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

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

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

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

Em relação às unidades da federação, foi surpreendente que o Grupo de Trabalho (GT) em questão conseguiu reunir 24 unidades da federação, não sendo contempladas apenas Amapá, Rondônia e Roraima. Em relação à categoria administrativa da IES à qual os autores dos artigos estão vinculados, há a presença de todos os perfis, sendo a maior parte das experiências oriundas de IES públicas. Apesar de parecer pouco o percentual de 8,1% de experiências relacionadas às instituições privadas, ainda assim, considerando o total de 493 artigos, representa a oportunidade de acessar 40 relatos de experiências dessas instituições.

Com relação às áreas do conhecimento, das 28 licenciaturas contempladas no Edital 2013 do Pibid, foi possível identificar relatos de experiências referentes a 23 áreas, não sendo contemplados apenas artigos das áreas de Ciências Agrárias, Enfermagem, Ensino Religioso, Letras Italiano e Teatro.

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

As diretrizes para nortear a análise dos resumos foram extraídas do modelo de mudança com o propósito de verificar a presença, ou não, dos princípios da Teoria do Pibid nos relatos dos informantes. Observou-se que há uma correspondência entre as categorias que emergiram da análise de conteúdo e as diretrizes definidas previamente pelo modelo de mudança, conforme apresentadas no quadro abaixo.

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

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

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

A categoria a, referente à “Informação do artigo”, correspondeu ao exercício de codificar os títulos dos 493 artigos analisados. A informação funcionou como um marcador importante para acompanhar a evolução das análises, uma vez que todos os documentos obrigatoriamente teriam o seu título

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

As categorias 1, 2 e 3, respectivamente “Articulação entre IES e escola”, “Atividades e processos planejados coletivamente” e “Estratégias pedagógicas”, dialogam com o modelo de mudança, que diz que a **intervenção** do Pibid consiste em: inserir o estudante no cotidiano da escola para o desenvolvimento de atividades pedagógicas inovadoras planejadas coletivamente.

As categorias 4, 5, 6 e 7, respectivamente “Inserção no cotidiano escolar”, “Perspectiva teórica da prática pedagógica”, “Vínculo com a licenciatura” e “Construção da identidade docente”, convergem, por sua vez, com os elementos anunciados pelos **determinantes**.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

A formulação do modelo de ação e de mudança do Pibid contribui para a discussão referente às duas primeiras questões norteadoras da pesquisa, que buscam compreender como se deu o processo de formulação e implementação do programa.

Em relação ao **meio ambiente**, que representa, no modelo de ação, o contexto macro no qual o Pibid se insere, os documentos e as entrevistas permitiram compreender que existia, em 2007, uma conjuntura política e institucional favorável para o surgimento do programa.

O movimento de educadores articulado em entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir) apresentou críticas ao Ministério da Educação sobre a falta de ações para a formação inicial de professores no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007. Haddad relembra o momento de proposição do Pibid:

*Ele [o Pibid] surge na crítica ao PDE. Depois do lançamento do PDE, as entidades ligadas à formação de professores apontam esta lacuna. O PDE tem muita*

*coisa boa, é um programa quase completo, mas ele não tem nada inovador na área de formação de professores, formação inicial de professores. E aí nós assimilamos a crítica, nós entendemos que era pertinente [...]. O Pibid foi, portanto, uma resposta do Ministério a uma crítica pertinente ao PDE. (HADDAD, 2017)*

O MEC assimilou as considerações e também incorporou, na proposta do programa, elementos anunciados na literatura pelos pesquisadores da área. O Pibid foi então publicado como parte das ações complementares do PDE, em dezembro de 2007, e bem recebido pelas instituições porque havia uma convergência entre o desenho do programa e as questões que vinham sendo debatidas nas universidades, conforme destaca Dourado (2017):

*Porque eu acho importante dizer que, vamos dizer, esses referenciais já eram objetos de discussão, quer dizer, o Pibid só é bem assimilado na minha avaliação porque o Pibid traz referenciais que as universidades já vinham discutindo. As universidades já sentiam essa necessidade.*

As IES rapidamente aderiram aos editais publicados pela Capes, dando início aos projetos.

Os **implementadores**, definidos como os atores responsáveis pela operacionalização do programa, no caso do Pibid, são: a Capes e as IES. Do ponto de vista institucional, o programa enfrentou um início marcado por dificuldades jurídicas e orçamentárias, em função da necessidade de adequação dos instrumentos formais para as novas ações voltadas à formação de professores. Uma vez superados os entraves, a Capes se apresentou como um ambiente institucional favorável para a implementação do programa, mobilizando recursos orçamentários e pessoal para sua gestão. O programa se expandiu à medida que novos editais foram publicados. E as instituições implementadoras, Capes e IES, construíram uma relação de produtivo diálogo, que resultou em melhorias e aperfeiçoamento dos próprios normativos legais do Pibid. Mais tarde, na história do programa, os coordenadores institucionais se organizaram enquanto fórum para facilitar o diálogo com a equipe gestora da Capes e, diante de um cenário de crise, assumiram um movimento de articulação nacional em defesa do programa.

No que diz respeito ao **público-alvo**, ficou claro, com a formulação do modelo de ação, que o principal beneficiário é o estudante da licenciatura, e o foco do Pibid é sobre o seu processo de formação inicial. Dourado (2017) reforça esse entendimento:

*[...] o elemento central do Pibid é que era preciso garantir ao estudante uma iniciação à docência mais efetiva e para isso era necessário uma maior articulação entre as instituições formadoras e as instituições de educação básica, então o Pibid vem com esse desenho. Primeiro, um programa direcionado à licenciatura.*

Com base na Teoria do Pibid, é possível dizer que qualquer outra expectativa de resultados para o programa significa extrapolar o que o seu desenho lhe permite. Sobre isso, vale lembrar a crítica feita pelo ex-ministro Mercadante ao programa, na ocasião de seu discurso de posse no MEC, em outubro de 2015:

*[...] outro reconhecido programa complementar na formação de professores, o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que atende hoje 90 mil bolsistas, retém apenas 18% de seus egressos como professores da educação básica pública. Vamos rever o Pibid. (BRASIL, 2015b)*

No entanto, resultados da pesquisa com egressos do Pibid realizada em 2017 revelaram que 64,1% dos respondentes estão atuando na área da educação. A conclusão da pesquisa foi que o Pibid, juntamente com outros dois programas analisados, representa:

*[...] um avanço na formação inicial no sentido de diminuir a distância entre a formação acadêmica e o espaço de trabalho, possibilitando melhor articulação entre teoria e prática e contribuindo para a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura. (ANDRÉ, 2017, p. 2)*

Silveira (2017) também refuta a ideia de que o Pibid prioriza a melhoria do ensino nas escolas de educação básica, insistindo na compreensão de que o seu principal propósito está voltado para a qualificação do processo formativo do licenciando:

*Qual é o foco de fato do Pibid? É resolver o Ideb da escola? Não, o Pibid não tem esse desenho por mais que ele quisesse no começo, ele nunca teve esse desenho. Porque, aí, seria um outro programa. É de fato para a gente pesquisar sobre a escola? Também não. É possível se pesquisar sobre a escola, mas a gente não vai resolver os problemas da escola. [...]. Então, talvez, o que era mais importante para o Pibid era envolver o estudante na dinâmica da escola.*

Sobre o **contexto ecológico**, no caso do Pibid, considerou-se o espaço das escolas da rede pública de educação básica como lócus principal da ação do programa. Ao analisar o perfil das unidades escolares parceiras dos projetos, com base na escala de infraestrutura proposta por Soares Neto *et al.* (2013), observou-se a seguinte distribuição:

**TABELA 1 – Distribuição do número de escolas do Pibid por nível de infraestrutura**

NÍVEL	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
Infraestrutura Elementar	362	7,30
Infraestrutura Básica	2083	42,3
Infraestrutura Adequada	2334	47,3
Infraestrutura Ideal	133	2,7
Sem informação	18	0,4
<b>Total</b>	<b>4930</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela CGV<sup>11</sup>/DEB/Capes.

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

<sup>11</sup> Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério.

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

As **organizações parceiras** são aquelas que não têm uma participação ativa no desenho do programa. No caso do Pibid, as secretarias de educação e a comunidade escolar foram reconhecidas na representação gráfica do programa como organizações parceiras, mas sem responsabilidades formais na implementação da ação. Sem a previsão e orientação em edital, a participação das secretarias e da comunidade nos projetos variou muito, a depender da conjuntura local. Certamente questões relacionadas à relação das secretarias de educação nos projetos Pibid merecem atenção em estudos futuros.

Por fim, sobre a **intervenção do Pibid**, é importante destacar o papel dos instrumentos de gestão. Os editais, além de orientar as atividades, estabelecem as atribuições de cada um dos atores e instituições envolvidos e, juntamente com o incentivo da bolsa, favorecem o compromisso e a dedicação dos participantes. Guimarães (2017) reconhece que a bolsa tem um papel importante de “atração”. Amaral (2017), por sua vez, destaca o papel desta em contribuir para “melhorar a autoestima, diminuir a evasão da licenciatura e melhorar o interesse em fazer licenciatura”. Neves (2017) concorda com parte desses argumentos e reconhece que:

*A bolsa para o aluno, ela é importante. Ela é importante inclusive não é só para atrair o jovem para o Pibid, mas ela é usada pelos bolsistas como forma de se manter na licenciatura. Tem vários depoimentos de aluno que, por conta da bolsa, podiam se manter.*

**O fomento tem o papel de garantir condições de implementação do programa:**

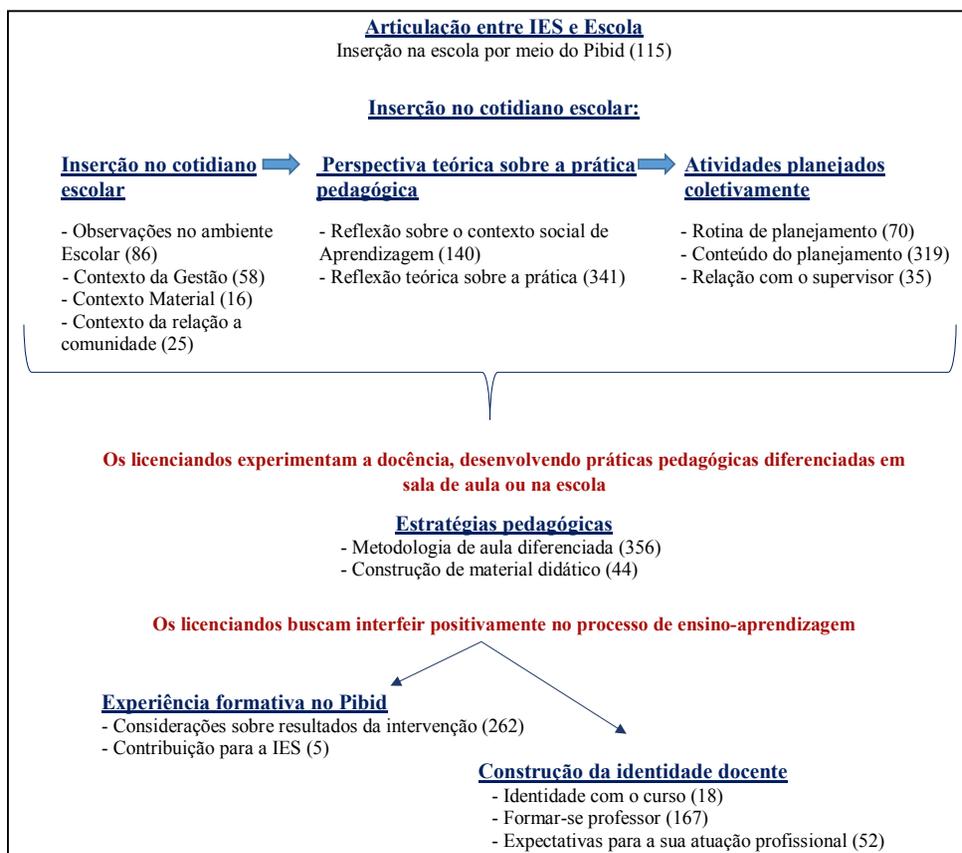
*O fomento é crucial. Então, quando você quer que uma política se efetive, é fundamental você garantir fomento; e o Pibid vem com fomento, ainda que venha na condição de programa com os limites da própria perspectiva de edital, mas ele vai ter uma dinâmica crescente. (DOURADO, 2017)*

Os instrumentos têm desempenhado papel importante na operacionalização cotidiana do programa, juntamente com a dinâmica e a relação estabelecida

entre os demais atores e instituições. O próximo passo é discutir como a operacionalização do Pibid ativa o modelo de mudança.

Em relação à terceira questão da pesquisa, que busca verificar se os princípios da teoria do programa estão presentes nas experiências formativas do Pibid, a análise do conjunto de categorias e temas ajudou a compreender como o programa se concretiza em seu cotidiano, conforme apresentado no quadro a seguir:

**QUADRO 2 - Categorias e temas relacionados à intervenção do Pibid**



Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: As categorias estão sublinhadas e, abaixo delas, seguem os temas com as respectivas frequências de codificação.

Com base nas análises dos resumos a partir das categorias, conforme apresentado no quadro anterior, é possível inferir que a **articulação entre a IES e a escola**, que se dá a partir do Pibid, oportuniza ao estudante da licenciatura

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

Observe que é possível estabelecer uma correspondência entre as categorias que emergiram da análise com as diretrizes do modelo de mudança:

1. Categorias relacionadas à **intervenção** (inserir o estudante no cotidiano da escola para o desenvolvimento de atividades pedagógicas inovadoras, planejadas coletivamente):
  - Articulação entre IES e escola;
  - Inserção no cotidiano escolar;
  - Atividades planejadas coletivamente;
  - Estratégias pedagógicas.
2. Categorias relacionadas ao **1º determinante** (processo de construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática):
  - Perspectiva teórica sobre a prática;
  - Experiência formativa no Pibid.
3. Categorias relacionadas ao **2º determinante** (percepção do licenciando em relação ao trabalho docente no contexto das escolas públicas de educação básica):
  - Inserção no cotidiano escolar;
  - Atividade planejada coletivamente.
4. Categoria relacionada ao **3º determinante** (vínculo do licenciando com o curso e identidade com a carreira docente):
  - Construção da identidade docente.

A correspondência dos princípios postulados no modelo de mudança do Pibid com as categorias que emergiram da análise dos relatos de experiência permite validar a Teoria do Pibid, de modo que o programa, ao cumprir o que lhe é proposto, mostra condições de alcançar o resultado pretendido.

## CONCLUSÕES

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

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

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

Ao refletir sobre a maneira como o Pibid interfere nos processos de formação inicial, foi possível concluir que o programa não é exatamente inovador em relação aos seus pressupostos teóricos, uma vez que já estavam colocados e amadurecidos pelos pesquisadores da área e pelo movimento de educadores.

No entanto, o programa inova na forma como ele se materializa. Sobre esse assunto, Silveira (2017) considera que o Pibid é:

[...] enquanto uma política sistematizada em programas de bolsas que consegue aglutinar os pressupostos teóricos do campo da educação e aliar esses pressupostos a uma ação estratégica e metodológica, [...] uma política inovadora. Então, assim, a unicidade não está nos seus pressupostos, a originalidade dela está na sua estratégia. E a estratégia não é a mesma do estágio. A originalidade dela está justamente em possibilitar que essa densidade teórica ganhasse lugar para a formação, ganhasse lugar na escola, ganhasse lugar na interação com a escola e a universidade.

Apesar das contribuições do Pibid, o programa tem limites orçamentários muito claros, uma vez que se constitui enquanto um programa de editais. Considerando o universo de matrículas nas licenciaturas, o Pibid não contempla nem 10% dos licenciandos (BARRETO, 2016). E o dilema posto aos gestores e interessados na área é refletir sobre de que maneira a experiência positiva do programa pode atingir um número maior de instituições e estudantes. O programa não foi desenhado e não parece razoável pensar em uma bolsa universal para todos os estudantes, justamente pelas restrições orçamentárias. Dourado (2017), sobre esta questão, diz:

*Acho que uma parte da crítica dela [Elba de Sá Barreto] é bastante pertinente, quando você olha o quantitativo de estudantes, de matrículas na licenciatura e a cobertura do programa. Um programa é sempre algo limitado. Então, quer dizer, por mais que o Pibid seja um grande programa em comparação com outros, ele é pequeno face ao número de matrículas nas licenciaturas. Quando eu penso o nível de institucionalização do programa, eu não estou pensando em universalizar as bolsas; eu estou pensando que as instituições assumam o Pibid e para isso precisa haver uma contrapartida financeira, mas que seria de outra magnitude, quer dizer, em termos de fomento, poderia ser diferencia-*

*do. Quer dizer, o que o Pibid faz? O Pibid mostra que essa ação político-pedagógica é uma ação de retorno que contribui para o processo formativo. Então, como tal, precisa ser institucionalizada. Qual é a melhor forma? É institucionalizar universalizando bolsas para todos? Não. É institucionalizar na cultura de cada uma das instituições e para isso precisa ter o fomento que aí seria um fomento institucional, quer dizer, transformar o Pibid de programa em política é intervir numa perspectiva mais abrangente da política de formação de professores com respaldo das instituições, para que isso de fato possa se desdobrar em sua cultura institucional.*

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

De algum modo, o programa parece vir preencher lacunas do próprio estágio curricular docente. As diretrizes curriculares de formação de professores publicadas pelo CNE em 2002 e 2006 já incorporam uma concepção bastante ampliada de formação docente que deveria induzir processos capazes de romper com a dicotomia entre teoria e a prática. A Resolução n. 2, de 2015, do CNE menciona o Pibid como um horizonte de possibilidades, como relembra o relator:

*[...] Aí a gente chega à Resolução 2 de 2015, e essa resolução vai reforçar um pouco essa identidade da iniciação à docência quando ela tem 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado. E, nesse desenho, ela abre a possibilidade de, o Pibid é nominalmente citado como um horizonte de possibilidades. Quer dizer, as instituições poderiam pensar o seu projeto de iniciação à docência que necessariamente não precisaria ser o Pibid, mas com essa formulação. Então, veja, é um espraçamento de política que precisaria obviamente de indução financeira e poderia ser nos moldes do próprio Pibid ou da transformação do Pibid em uma política. (DOURADO, 2017)*

A resolução prevê que as licenciaturas oportunizem aos licenciandos 400 horas de prática como componente curricular e mais 400 horas de estágio supervisionado. Esses dois espaços são intrínsecos a todas as licenciaturas e devem envolver todos os seus estudantes. Nesse sentido, é possível pensar o Pibid como um programa indutor de processos de formação inicial diferenciados. A expectativa é que, a partir de sua experiência exitosa, o Pibid possa interferir na cultura institucional das IES para que estas possam rever suas propostas de estágio e práticas curriculares. Quem sabe mais adiante será possível afirmar sobre a contribuição do Pibid para a superação do modelo de formação fragmentado 3 + 1,<sup>12</sup> ainda presente nas licenciaturas.

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

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS; SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIAS. *Carta ao ministro da Educação e ao presidente da Capes*. São Paulo: ABC; SBPC, 2015. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/cartaquebrasbpc-e-abc-manifestam-se-contracortes-no-pibid/>. Acesso em: 5 dez. 2017.

AMARAL, Patrícia. *Entrevista* [26/04/2017]. Entrevista concedida a Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 4 arquivos .mp3 (122:31 min.).

ANDRÉ, Marly. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. In: REUNIÃO DA ANPED, 38., 2017, São Luis, MA. *Anais* [...]. São Luis, 2017.

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez/IEE, 2009. p. 29-40.

<sup>12</sup> Modelo tradicional de formação do final dos anos 1930 (GATTI, 2010), que propunha três anos de formação específica em diferentes áreas de conhecimento (bacharelado) e mais um ano de formação pedagógica (licenciatura).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Documento final do XIII Encontro Nacional*. Campinas: Unicamp, 2006.

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

BARRETO, Elba de Sá. Sobre implicações da formação de professores com base na escola nas políticas docentes. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3., 2016, Águas de Lindóia, SP. *Palestra [...]*. Águas de Lindóia, 2016.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BAUER, Adriana. *Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida*. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 96, de 18 jul. 2013. Aprova o regulamento do Pibid. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 23 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 2 jul. 2015a. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *Discurso da transmissão de cargo do ministro Aloizio Mercadante*. Brasília, ACS/MEC, 2015b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=23971-discruso-de-posse-mercadante-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=23971-discruso-de-posse-mercadante-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 18 out. 2017.

CARDOSO, Claudete B.; VILLAS BOAS, Fernanda L.; SOARES NETO, Joaquim J.; CHALUB MARTINS, Leila. Avaliação de políticas públicas em educação utilizando o modelo proposto pela Theory-Driven Evaluation: o caso do Pibid. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES, 4., 2015, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu, 2015.

CHEN, Huey-Tsyh. The conceptual framework of the theory-driven perspective. *Evaluation and Program Planning*, v. 12, n. 4, p. 391-396, 1989.

CHEN, Huey-Tsyh. *Theory-driven evaluations*. Newbury Park: Sage, 1990.

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

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

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

CORYN, Chris L. S.; NOAKES, Lindsay A.; WESTINE, Carl D.; SCHRÖTER, Daniela C. A systematic review of Theory-driven Evaluation practice from 1990 to 2009. *American Journal of Evaluation*, v. 32, n. 2, p. 199-226, 2011.

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

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

GATTI, Bernadete A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. *Entrevista V* [31/05/2017]. Entrevista concedida a Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, 2017. 1 arquivos .mp3 (43:50 min.).

HADDAD, Fernando. *Entrevista VI* [25/09/2017]. Entrevista concedida a Fernanda Litvin Villas Bôas. São Paulo, 2017. 1 arquivos .mp3 (31:36 min.).

JANNUZZI, Paulo de M. *Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas*. Campinas: Alínea, 2016.

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

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

ROSSI, Peter. Prefácio. In: CHEN, Huey-Tsyh. *Theory-driven evaluations*. Newbury Park: Sage, 1990.

ROSSI, Peter H.; CHEN, Huey-Tsyh. The theory-driven approach to validity. *Evaluation and Program Planning*, v. 10, n. 1, p. 95-103, 1987.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquema de análise e casos práticos*. São Paulo, Cengage Learning, 2014.

SILVEIRA, Hélder E. *Entrevista IV* [17/06/2017]. Entrevista concedida a Fernanda Litvin Villas Bôas. Brasília, DF, 2017. 1 arquivo .mp3 (101:28 min.).

SOARES NETO, Joaquim José *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

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

WHOLEY, Joseph S.; HATRY, Harry P.; NEWCOMER, Kathryn E. *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco, CA, USA. Jossey-Bass, 2010.

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

**Recebido em:** 15 JUNHO 2018

**Aprovado para publicação em:** 19 NOVEMBRO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

