ARTIGO

Avaliação orientada por/para uma agenda social e decolonialidade: o Pibid de história do Paraná (2011–2020) em foco

Ruhama Ariella Sabião Batista [a]
Mary Ângela Teixeira Brandalise [b]

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o Pibid de História, desenvolvido em universidades paranaenses, a partir da avaliação dos coordenadores de área, atuantes nos dezesseis subprojetos, no período de 2011 a 2020. Os pressupostos teóricos adotados foram as teorias da avaliação de políticas e programas orientada por/para uma agenda social, conceitos da teoria bourdieusiana e as perspectivas decoloniais. A Análise Textual Discursiva (ATD) foi utilizada no tratamento, organização e análise dos dados. Destaca-se que a avaliação do Pibid de História no Paraná evidenciou 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 e que, muitas vezes, não apresentam essas particularidades nos resultados das avaliações. Por isso, entende-se que as avaliações realizadas em uma perspectiva decolonial devem ser fortemente contextualizadas e utilizadas para a melhoria das políticas e programas que avaliam.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas e Programas Educacionais. Avaliação por/para uma agenda social. Pibid de História. Decolonialidade.

1 Introdução

Este artigo parte da premissa de que a avaliação – apesar de, neste texto, tratada no âmbito das políticas educacionais – perpassa toda a sociedade e envolve processos relacionados à vida dos sujeitos, em diferentes sentidos. Como prática social,

[a] Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação, Londrina, PR, Brasil.

[b] Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa, PR, Brasil.

Recebido em: 31 out. 2024
Aceito em: 09 fev. 2026

influencia as formas como os seres humanos vivenciam toda a sua trajetória, especialmente a escolar. A avaliação interessa àqueles que são afetados por ela, mas também àqueles que podem se beneficiar dos resultados das avaliações e dos efeitos que elas provocam na sociedade.

Tendo em vista o atual cenário da avaliação e a complexidade do objeto de estudo que origina este texto, o objetivo deste artigo foi discutir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de História[1], desenvolvido em universidades paranaenses, a partir da avaliação do Programa pelos coordenadores de área, do período de 2011 a 2020.

Historicamente, o Pibid se insere como uma das políticas educacionais de fomento à formação inicial de professores das primeiras décadas do século XXI. Foi proposto, em 2007, 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).

O campo empírico da pesquisa foi constituído por dezesseis subprojetos do Pibid de História, implantados nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná. Buscou-se analisar o Programa a partir da perspectiva daqueles que estiveram na linha de frente do processo de elaboração e implementação: os coordenadores dos subprojetos, os quais foram selecionados por meio de uma amostragem intencional, denominados neste texto de agentes.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou articular os pressupostos da teoria da avaliação de políticas e programas orientada por/para uma agenda social (Fernandes, 2011, 2018; Afonso, 2009), os conceitos de Estado, campo e *habitus*, da teoria bourdieusiana (Bourdieu, 1983a, 1989) e as perspectivas decoloniais (Quijano, 2005; Afonso, 2017), visando avaliar o Pibid de História no Paraná, entre 2011 e 2020, a partir da avaliação dos coordenadores de área.

Os procedimentos utilizados para a produção dos dados foram a análise documental e questionários online. A metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2011) foi utilizada no tratamento, organização e análise dos dados produzidos nos questionários.

[1] O artigo apresenta parte dos resultados de pesquisa de doutoramento disponível em https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3967.

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo está organizado da seguinte forma: 1. Avaliação de políticas e programas orientadas por/para uma agenda social e decolonialidade: diálogos possíveis; 2. Aspectos metodológicos; 3. Avaliação das (re)configurações do Pibid de História do Paraná (2011–2020) a partir das perspectivas dos coordenadores de área.

2 Avaliação de políticas e programas orientadas por/para uma agenda social e decolonialidade: diálogos possíveis

As avaliações orientadas por/para uma agenda social emergiram, na quarta geração da avaliação (Guba, Lincoln, 2011) a partir dos anos de 1980, para superar os pressupostos epistemológicos de uma racionalidade técnica e positivista, que visava muito mais a mensuração no processo avaliativo. São 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 qualitativos.

Nas teorias orientadas por/para uma agenda social, os participantes são considerados os maiores interessados na manutenção das políticas e programas. A participação ativa no processo de avaliação permite 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 ampliada sobre ele (Fernandes, 2011).

Contudo, de acordo com Bourdieu (1983a), os seres humanos estão envoltos pelo que se denomina *habitus*, que seria um "[...] conjunto estável de disposições estruturadas" (p. 61), ou seja, as características que fazem determinados sujeitos agirem como agem, individual ou coletivamente. Nesse sentido, apesar da legitimidade em avaliar o Programa, esses sujeitos, muitas vezes, se encontram tão inseridos na estrutura que não conseguem ter uma perspectiva crítica sobre os fatos ou considerar outras vozes relacionadas ao objeto de avaliação.

Além dos princípios democráticos e de considerar os participantes no processo avaliativo, as avaliações orientadas por/para uma agenda social são marcadas pelas preocupações sociais, éticas e políticas, pois têm como fim contribuir para a justiça social e possibilitar aos participantes melhorarem as políticas e programas a partir dos resultados alcançados (Fernandes, 2018).

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 públicas educacionais.

Para compreender melhor as relações entre as avaliações orientadas por/para uma agenda social e as perspectivas decoloniais, antes de tudo é necessário ter em vista o contexto em que elas se inserem e os desafios para abordagens decoloniais no âmbito acadêmico. Para tanto, serão abordadas essas teorias e posteriormente articuladas aos referenciais de avaliação e aos conceitos bourdieusianos adotados.

Na obra "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina", Quijano (2005) afirma que o capitalismo, apesar de ter sua gênese anterior à chegada dos europeus às Américas, 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. 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. Nesse sistema, a colonialidade se reproduz em três esferas: a do poder, do ser e do saber (Quijano, 2005).

A colonialidade do poder pode ser observada quando no início do processo de colonização, os espanhóis assumiram postos de liderança e de organização do trabalho que anteriormente pertencia aos povos indígenas, já organizados em estruturas sociais burocráticas, como os astecas, no atual México, e os incas, que tinham a sede do Império na cidade de Cusco, atual Peru. Nessa perspectiva, os povos indígenas, que até a chegada dos espanhóis eram responsáveis pela organização das diferentes sociedades governadas pelos imperadores, deixaram de ter esse controle, restando o poder nas mãos dos espanhóis.

A colonialidade do ser se evidencia fortemente no fator "raça", visto que os mesmos que detinham o mais alto poder na burocracia, eram aqueles que se autoafirmavam superiores, no dualismo branco-europeu/indígena ou

branco-europeu/negros, associados a quem mandava (brancos) e quem trabalhava, de forma assalariada ou escravizada (indígenas/negros). Nesse sentido, Quijano (2005, p. 20) afirma que "O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, [...] mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer". Isso os desconfiguravam como seres ativos no capitalismo mundial que se formava a partir da modernidade.

Na mesma perspectiva, a colonialidade do saber se reafirma a partir das anteriores, visto que os mesmos que estavam no topo da hierarquia social e do poder, eram aqueles que mantinham uma hegemonia do conhecimento dado como legítimo. Quijano (2005, p. 121) afirma que os colonizadores "[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade".

Portanto, a colonialidade do poder, do ser e do saber, deixaram marcas profundas nas histórias dos países colonizados, no qual o Brasil se insere de forma ainda mais complexa, por se tratar do único país da América colonizado pelos portugueses, que adotaram um sistema de colonização genocida dos indígenas e de economia baseada na mão-de-obra escrava dos africanos trazidos forçadamente para o continente.

O processo de dominação também ocorreu em relação à Educação: nas instituições de ensino a nível básico ou superior e nas produções acadêmicas, em que se percebe a influência europeia na produção de conhecimento que se tem atualmente. 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.

Tais observações corroboram com a ideia de que um campo é formado por agentes constituídos de poder para dar legitimidade ao que se produz (Bourdieu, 1983b), como no educacional/acadêmico, em que os saberes legitimados foram também moldados pelas lógicas coloniais, que mantêm as hierarquias no campo. Ademais, tal dominação se evidencia por meio dos capitais, que, para Bourdieu, não se refere somente à esfera econômica, mas também à existência de capitais de diferentes naturezas (capital econômico, cultural, social, simbólico, político), os quais também são recursos dos e para os agentes (Bourdieu, 2007).

Essas lógicas de dominação, longe de encerradas, atualmente podem ser vistas nas marcas da colonialidade, para o que Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), apropriando-se do conceito empreendido por Maldonado-Torres, 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.

Nesse sentido, a teoria bourdieusiana parte de um saber eurocentrado, mas serve ao chamado "giro decolonial" quando se percebe que, ao analisar uma política educacional no âmbito de um país colonizado, ainda que se utilize de referenciais consolidados na área das políticas educacionais, é preciso ter em consideração as diferentes nuances que formam a estrutura política e educacional de países que outrora sofreram as marcas da colonialidade. O Quadro 1 apresenta alguns dos conceitos bourdieusianos e as articulações com Quijano, como representativo das teorias decoloniais.

Quadro 1 – Articulações teóricas entre os conceitos de Bourdieu e decoloniais de Quijano - 2025

Conceito de Bourdieu	Articulação com Quijano
Campo educacional	É moldado por lógicas coloniais que definem o que é saber legítimo.
Habitus docente	É atravessado por experiências de racialização, exclusão e resistência.
Capital cultural	Reflete saberes eurocentrados e saberes subalternos são desvalorizados.
Capital social	Redes de apoio podem reproduzir ou romper com a colonialidade.
Capital econômico	Acesso à formação de qualidade é desigual e racializado.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Partindo dessas articulações, Afonso (2017) aborda sobre a diferença colonial epistêmica 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.

As práticas universalizantes e homogeneizantes de avaliação, que se evidenciam, muitas vezes, nas avaliações em larga escala, contribuem para uma lógica neoliberal da Educação (Afonso, 2017). 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.

Para Ribeiro e Gasparini, as avaliações baseadas em uma perspectiva decolonial 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).

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.

As perspectivas decoloniais questionam os saberes eurocentrados e propõem uma valorização das epistemologias do Sul, saberes indígenas, afro-brasileiros e populares, que permeiam também os processos de ensino e aprendizagem no âmbito da História, por isso, tão caros ao analisar o Pibid na área de História. Ademais, compreendendo esses conceitos pode-se: analisar como o *habitus* docente é moldado por estruturas coloniais, mas também pode ser estruturante para práticas pedagógicas decoloniais, para investigar como o capital cultural legítimo

é definido e quem o define – e como isso exclui saberes subalternizados, bem como explorar políticas públicas, como o Pibid e, ainda, como podem tensionar o campo educacional, promovendo rupturas com lógicas coloniais.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Os subprojetos considerados nesta pesquisa se relacionam com o Pibid 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 dezesseis subprojetos de História no Paraná, desenvolvidos no período de 2011 a 2020, foram de nove instituições, sendo oito públicas e uma privada.

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 esclarecido; c) professores que fizeram a devolutiva das respostas ao instrumento de coleta de dados até o prazo estabelecido.

O questionário foi realizado via formulário online, contendo 36 questões, fechadas e abertas. Inicialmente, foram contatados 50 coordenadores, que atuaram de 2011 a 2020 nos subprojetos. Foi enviada uma Carta de Apresentação da pesquisa e da pesquisadora para os coordenadores de área, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[2]. Foram necessários quatro meses de envio de e-mails 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, considerando que, desse montante, houve representação de ao menos um dos coordenadores de cada um dos dezesseis subprojetos.

Para a análise dos dados oriundos do questionário, foi adotada a metodologia da ATD, de Moraes e Galiazzi (2011). A ATD 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 e analisados; c) construção do metatexto, constituído pela síntese do conhecimento emergente do *corpus* analisado.

[2] Aprovado no Comitê de Ética com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 47262121.6.0000.0105.

Após a realização da etapa de unitarização foram formadas as unidades de significado, das quais emergiram seis categorias: a) coordenação do Pibid/História; b) elaboração do subprojeto Pibid/História nas IES; c) implantação e implementação do subprojeto Pibid/História nas escolas; d) resultados e efeitos do Pibid/História; e) (re)configurações do Pibid/História; f) autoavaliação da atuação dos agentes no Pibid/História. A próxima seção reúne a análise das categorias emergentes.

4 Avaliação das (re)configurações do Pibid de História do Paraná (2011–2020)

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. 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 (Moraes; Galiazzi, 2011). Tendo isso em vista, enfatiza-se nos principais resultados da pesquisa:

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. Alguns desses pontos podem ser observados nas seguintes afirmações:

> 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)[3].

[3] Os participantes foram denominados por agentes acrescido de numeração conforme a ordem de envio do questionário, ou seja, A1, A2, A3 e assim por diante.

> 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).

Nesse sentido, ressalta-se das falas dos agentes: 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.

Se as avaliações de políticas e programas buscam, de modo geral, uma clareza de informações acerca de um programa (Fernandes, 2011), espera-se que, por ter uma 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. Ainda que a articulação entre a universidade e a escola fosse um dos principais objetivos (Brasil, 2007), 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 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 nos espaços institucionais.

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 de professores no Brasil, integrou outras políticas educacionais, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa Residência Pedagógica.

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 para alcance efetivo de seus objetivos. Contudo, ao mirar a trajetória das políticas de formação de professores para esse fim anteriormente, pode-se afirmar que 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.

II – O Pibid não exigiu dos coordenadores de área uma formação específica voltada na área do Ensino e da 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.

Ao analisar os requisitos para a função de coordenador de área do Pibid, em Brasil (2007) e Brasil (2009), e a avaliação da formação dos agentes da pesquisa (Gatti *et al*., 2014) 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.

Dos agentes, 52% afirmaram que não tinham seus interesses de pesquisa voltados à área do Ensino de História/Formação de Professores. Alguns indicaram que 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, conforme se observa nas seguintes afirmações:

> [...] 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).
>
> 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 história de Jorn Rüsen, entre outros autores e conceitos (A10).

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.

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 implementação do Programa, visto que é um processo contínuo.

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 (2018) 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. Os agentes destacam algumas características dessas relações:

> 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).

Destacam-se os seguintes efeitos 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; d) a limitação de ações nas escolas; e) o enfrentamento ao currículo tradicional; f) as relações com os professores supervisores; g) a falta de apoio nos departamentos de História 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. 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.

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.

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 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. Alguns desses aspectos são ressaltados pelos agentes:

> 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 (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).

> 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).

Os embates do campo da formação de professores podem ser evidenciados nas discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na tentativa de mudança da estrutura curricular da disciplina de História por parte de alguns dos agentes. 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.

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, como observa-se nas seguintes respostas dos agentes:

> 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 étnico-racial, 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).

Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa discutir de que forma essas temáticas foram abordadas pelos agentes, destaca-se que, ao 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.

V – A fragilidade nos processos avaliativos do Pibid em âmbito nacional que considerassem as especificidades dos contextos de implementação 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 descontinuidades dos agentes e às mudanças de projetos de governo, que culminaram na alteração da primeira para a segunda proposta.

No que tangia às melhorias na avaliação do Pibid, o relatório de gestão da Diretoria de Formação de Professores para a Educação Básica (DEB) (2014) 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, entre outras. 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 pesquisa realizada 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 licenciandos.

Considerando as contribuições dos agentes na avaliação do Programa percebe-se que as (re)configurações do Pibid não partiram das necessidades e anseios dos agentes implementadores, ou seja, não foram resultado das avaliações e reformulações para que houvesse melhoria na política, mas partiu dos interesses relacionados àqueles que estavam responsáveis pelas políticas de formação de professores nas instâncias governamentais.

5 Considerações finais

A análise do Pibid de História, desenvolvido em universidades paranaenses entre 2011 e 2020, revelou que, embora não tenha sido institucionalizado como política

de Estado, com suas continuidades, descontinuidades e (re)configurações, o Programa constituiu um espaço robusto de formação inicial docente.

A ausência de diretrizes claras inicialmente, permitiu aos coordenadores de área interpretarem e implementarem o Programa conforme suas trajetórias acadêmicas, experiências e concepções de Ensino de História, gerando proposições diversas, mas convergentes nos desafios enfrentados no campo da formação de professores do Brasil.

A partir das contribuições teóricas de Bourdieu – especialmente os conceitos de campo, *habitus* e capital – foi possível compreender como o Pibid tensionou estruturas educacionais consolidadas. Ao oferecer bolsas e experiências práticas, o Programa ampliou o capital cultural e social de licenciandos, sobretudo daqueles com menor capital econômico, e transformou disposições docentes, promovendo práticas mais críticas e colaborativas. Nesse sentido, o Pibid não apenas se inseriu no campo educacional, mas também o reconfigurou.

Sob a perspectiva decolonial, o Programa evidenciou possibilidades de ruptura com as lógicas da colonialidade do saber, do ser e do poder. Ao valorizar saberes locais, e ao inserir licenciandos em escolas públicas, o Pibid contribuiu para o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados e para a democratização da formação docente. Contudo, tais avanços ocorreram em meio a tensões com currículos escolares engessados e estruturas institucionais hierarquizadas, que ainda reproduzem epistemologias eurocentradas.

Os dados empíricos revelaram que os coordenadores enfrentaram desafios estruturais, como a falta de comunicação entre instâncias governamentais e agentes implementadores, a ausência de formação específica em Ensino de História, e a limitação de recursos nas escolas. Ainda assim, emergiram práticas inovadoras, como a inserção de temáticas de raça, gênero e classe, e a aproximação entre universidade e escola – movimentos que podem ser interpretados como atuações heréticas no campo, conforme a teoria bourdieusiana.

A avaliação orientada por/para uma agenda social, articulada às perspectivas decoloniais, mostrou-se eficaz para compreender o Pibid em sua complexidade. Essa abordagem permitiu valorizar os contextos locais, as experiências dos agentes e os efeitos do Programa para além de indicadores de avaliação tradicionais. No entanto, a fragilidade dos processos avaliativos em âmbito nacional, somada à instabilidade política e aos cortes orçamentários, comprometeu a continuidade e o aprimoramento do Programa durante o recorte da pesquisa.

Conclui-se que a justiça social, no campo da formação docente, exige avaliações que considerem as especificidades históricas, sociais e culturais dos países marcados pela colonialidade. Para que políticas como o Pibid se consolidem como políticas de Estado, é necessário um movimento colaborativo entre universidades, escolas e instâncias governamentais, pautado na valorização dos saberes plurais e na superação das desigualdades estruturais. Somente assim será possível construir uma formação docente crítica, contextualizada e comprometida com a transformação social.

Compreender a avaliação de um programa educacional sob a ótica decolonial, como proposto neste artigo, representa apenas um dos muitos caminhos possíveis para tensionar as lógicas hegemônicas que ainda permeiam as políticas públicas educacionais. Ao reconhecer as marcas da colonialidade presentes nas estruturas de poder, saber e ser, abre-se espaço para que novas abordagens teóricas, metodológicas e epistemológicas sejam exploradas.

Assim, este estudo não se encerra em si mesmo, mas se coloca como ponto de partida para investigações futuras que aprofundem os efeitos, limites e potencialidades de avaliações comprometidas com a justiça social, com os saberes plurais e com a valorização das experiências dos sujeitos historicamente marginalizados. A perspectiva decolonial, portanto, permanece como horizonte fértil para a produção de conhecimento crítico e transformador no campo da avaliação educacional.

Assessment guided by/for a social agenda and decoloniality: the Pibid History Program in Paraná (2011–2020) in focus

Abstract

The aim of this article is to analyze the History Pibid, developed at universities in Paraná, based on the evaluation of the area coordinators working in the 16 subprojects from 2011 to 2020. The theoretical assumptions adopted were theories of policy and program evaluation oriented by/for a social agenda, concepts from Bourdieusian theory and decolonial perspectives. Textual Discourse Analysis (TDA) was used to process, organize and analyze the data. It should be noted that the evaluation 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 from the marks of coloniality and which often do not present these particularities in the results of the evaluations. Therefore, it is understood that evaluations carried out from a decolonial perspective should be strongly contextualized and used to improve the policies and programs they evaluate.

Keywords: *Evaluation of Educational Policies and Programs. Evaluation by/for a Social Agenda. Pibid in History. Decoloniality.*

Evaluación orientada por/para una agenda social y descolonialidad: el Pibid de historia de Paraná (2011-2020) en el punto de mira

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el Pibid en Historia, desarrollado en universidades de Paraná, a partir de la evaluación de los coordinadores de área que trabajaron en los 16 subproyectos de 2011 a 2020. Los supuestos teóricos adoptados fueron teorías de evaluación de políticas y programas orientados por/para una agenda social, conceptos de la teoría bourdieusiana y perspectivas decoloniales. Se utilizó el Análisis Textual del Discurso (ATD) para procesar, organizar y analizar los datos. Cabe destacar que la evaluación del Pibid de Historia en Paraná puso en evidencia la realidad de las políticas educativas en Brasil, que buscan, a través de subsidios, lidiar con otros problemas derivados del contexto de un país que sufre las marcas de la colonialidad y que muchas veces no presentan estas particularidades en los resultados de las evaluaciones. Por lo tanto, se entiende que las evaluaciones realizadas desde una perspectiva descolonial deben ser fuertemente contextualizadas y utilizadas para mejorar las políticas y programas que evalúan.

Palabras clave: *Evaluación de Políticas y Programas Educativos. Evaluación por/para una Agenda Social. Pibid en la Historia. Decolonialidad.*

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=uI06DwAAQBAJ.

AFONSO, Almerindo Janela. Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratório. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, v. 10, n. 2, 2017. DOI: https://doi.org/10.7203/RASE.10.2.9917

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. Disponível em: https://archive.org/details/bourdieu-pierre-o-poder-simbolico.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=XmYpAQAAMAAJ.

BRASIL. *Edital MEC/CAPES/FNDE*. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Ministério da Educação, Brasília, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

BRASIL. *Edital CAPES/DEB nº 02 de 25 de setembro de 2009*. CAPES, Brasília, DF, 25 de setembro de 2009. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

BRASIL. *Relatório de Gestão DEB 2009-2014*. Ministério da Educação – Diretoria de Formação de Professores para a Educação Básica, Brasília, v. 1, 2014. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/11059/14741.

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, 2018. p. 49-67. DOI: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26189.13289.

GATTI, Bernadete et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/3011.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. *Avaliação de quarta geração*. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. Disponível em: https://www.unijui.edu.br/editora-unijui.

PATTON, Michael Quinn. Utilization-focused Evaluation. In: KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM, Daniel (orgs.). *International Handbook of Educational Evaluation*. Boston: Kluwer, 2003. p. 223-244. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_10.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.

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.

CC BY

Informações sobre os autores

Ruhama Ariella Sabião Batista: Doutora. Professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Contato: ruhama.sabiao@uel.br

Mary Ângela Teixeira Brandalise: Doutora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Contato: marybrandalise@uol.com.br

Contribuição dos autores: Ruhama Ariella Sabião Batista – Concepção do projeto, coleta, processamento e análise dos dados, escrita do texto. Mary Ângela Teixeira Brandalise – Orientação da pesquisa, participação na redação do artigo, revisão do texto final.

Dados: Esta produção é um recorte da tese de doutoramento intitulada Avaliação das (re) configurações do Pibid de História no Paraná pelos coordenadores de área (2011–2020). Os dados utilizados no artigo foram produzidos no contexto da pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pode ser acessada em https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3967/1/Ruhama%20Ariella%20Sabi%c3%a3o%20Batista.pdf gratuitamente.

Financiamento: Este trabalho foi financiado pela Coordenadoria de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de bolsa de demanda social e de doutorado sanduíche no exterior.

Conflito de Interesses: Os autores declaram não possuir interesses comerciais ou associativos que possam ser interpretados como conflito de interesses em relação a este manuscrito.

Uso de IA: Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial para a revisão textual ou para qualquer outra etapa de elaboração deste artigo.

Editores responsáveis por este artigo:
Ana Ivenicki (Editor Associado)
Maicon Salvino (avaliador ad hoc)