

Formação de professores no contexto do PIBID: o que avaliam os bolsistas de Pedagogia-UEMA/São Luís-MA?

 **Nadja Fonsêca da Silva¹**

Universidade Estadual do Maranhão, São Luis, MA, Brasil

Resumo

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e tem por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes para a melhoria de qualidade da educação básica. O objetivo deste estudo foi analisar a percepção dos bolsistas de Pedagogia/UEMA-São Luís-MA sobre os objetivos do PIBID, buscando identificar lacunas e compreender fatores que contribuem para melhoria do desenvolvimento profissional docente. A metodologia é de natureza qualitativa com revisão bibliográfica, coleta e análise de dados em relatórios Pibid/CAPES e questionário *google forms*. Os resultados evidenciam que o PIBID contribui para a melhoria da qualidade da formação inicial dos professores, porém seus objetivos precisam ser avaliados no percurso do projeto. Concluiu-se que as discussões acerca da concepção de formação de professores, na perspectiva crítica e emancipatória necessitam ser discutidas e ampliadas.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Pedagogia

Teacher training in the context of PIBID: what do the Pedagogy-UEMA/São Luís-MA scholarship holders evaluate?

Abstract

The Institutional Teaching Initiation Program (PIBID), created in 2007, is coordinated by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), is part of the National Teacher Training Policy of the Ministry of Education (MEC) and aims to contribute to the improvement of teacher training to improve the quality of basic education. The objective of this study was to analyze the perception of Pedagogy/UEMA-São Luís-MA scholarship holders about the PIBID objectives, seeking to identify gaps and understand factors that contribute to improving teaching professional development. The methodology is qualitative in nature with bibliographic review, data collection and analysis in Pibid/CAPES reports and Google Forms questionnaire. The results show that PIBID contributes to improving the quality of initial teacher training, but its objectives need to be evaluated throughout the project. It was concluded that discussions about the conception of teacher training, from a critical and emancipatory perspective, need to be discussed and expanded.

Keywords: Teacher training. PIBID. Pedagogy

1 Introdução

No processo histórico de redemocratização da educação, ao final da década de 70 e ao longo da década de 80, o direito subjetivo à Educação se instituiu na Constituição Federal de 1988. Em 1996, após oito anos de Carta Magna foi promulgado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N.

9.394/1996, que acrescenta o direito universal à educação de modo a garantir a melhoria da qualidade do ensino e a formação dos professores da educação básica em nível superior, bem como a formação continuada, conforme descrita no artigo 62 e parágrafo único que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996, p. 29).

É válido destacar que em 1990, foi iniciado em Jomtien, o movimento global Educação para Todos e em 2000 reiterado em Dakar, o compromisso com a educação para promover progressos significativos na educação. No entanto, faz-se necessário reconhecer que ainda estamos distantes de alcançar efetivamente a garantia do direito à educação e demais direitos humanos.

Em 2010, com a Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e Portaria 096/2013, em que ressalta as suas finalidades de fomentar a iniciação à docência; proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura; contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Dentre os marcos legais da educação no Brasil, destaca-se no Plano Nacional de Educação (2014-2024), os indicadores das metas 15 (Formação de Professores) e 16 (Formação continuada e pós-graduação de professores).

Em 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, a UNESCO em colaboração com a UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e a ACNUR organizou o Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME, 2015). Este evento teve a participação de ministros, membros de delegações, chefes de agências e de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado para a elaboração da Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. A Declaração de Incheon (2015) explicita nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o objetivo 4 que traz como meta “Assegurar a

educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e a meta 4c “[...] aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento [...]” (UNESCO, 2015).

Diante do exposto é que emerge a problemática de pesquisa que traz no questionamento central, três questões que se articulam para formar a pergunta norteadora da investigação que busca analisar: Qual a percepção dos bolsistas sobre a avaliação do alcance dos objetivos do PIBID (MEC/CAPES)? O que aprendeu ao participar do PIBID – Pedagogia UEMA – São Luís – MA; O que precisa ser melhorado no PIBID – Pedagogia UEMA – São Luís – MA. Desta maneira a pergunta norteadora consiste em: Como os bolsistas do curso de Pedagogia (UEMA – São Luís – MA) avaliam o alcance dos objetivos gerais do PIBID no percurso de formação inicial, sobretudo, no enfrentamento e superação dos desafios no contexto da escola pública municipal?

Trata-se de um estudo sobre a formação inicial de professores a partir a avaliação do dos objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do subprojeto licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus São Luís – MA. Este estudo busca contribuir para a compreensão crítica do PIBID, a partir da percepção dos/das graduandos/as do curso de Pedagogia – UEMA/São Luís – MA sobre o alcance dos objetivos gerais do PIBID a partir das ações desenvolvidas, o que consideramos um diferencial qualitativo na formação inicial do professor, inclusive pelos desafios encontrados que possibilitaram uma reflexão crítica do cenário da realidade educacional brasileira.

Mediante o exposto, justifica-se a relevância da temática, uma vez que urge a pesquisa sobre a análise da avaliação do PIBID nas escolas da rede pública, de modo a compreender a política de formação de professores. Deste modo, este estudo busca contribuir e subsidiar reflexões críticas sobre o processo de formação inicial dos professores. Neste contexto, faz-se interlocução teórica com os estudos sobre formação de professores de Nóvoa (2009), Imbernon (2011), Gatti (2011, 2014), Tardif (2014), dentre outros.

Ressalta-se que os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência são

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licen-

ciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2007).

Os objetivos do PIBID dão enfoque a elevação da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. No entanto, questiona-se o viés pragmático da experiência, que entende a prática pela prática e não a prática social, aquela em que ocorre no contexto da ação pedagógica e é concebida por meio das relações sociais e interações entre os sujeitos. Nesse sentido, a prática sociocultural da consciência e ação coletiva são possibilidades de transformações, bem como promotora da preservação. Portanto, a práxis educativa se diferencia do trabalho social centrado na transmissão assistencial, caracterizado pelo individualismo competitivo, ajustes comportamentais, regras seletivas e representações burocráticas e autoritárias, em que a centralidade está no indivíduo e não na prática social entre sujeitos.

É válido destacar que em estudos sobre a avaliação da formação profissional, segundo Pontes Junior, Medeiros Filho e Sousa (2022, p. 163) faz-se necessário problematizar os elementos conceituais para uma abordagem metodológica. E indagam: Como a formação vem sendo avaliada nos últimos 30 anos? Aliás, ela vem sendo avaliada como parte dos processos de melhoria da formação e da atuação? Que instrumentos de avaliação foram utilizados? Quais são os limites e as potencialidades desses instrumentos? Quais foram as experiências exitosas de avaliação das formações realizadas nesses últimos 30 anos? Como esses produtos de avaliação da formação contribuem para a melhoria de políticas públicas? (PONTES JUNIOR; MEDEIROS FILHO; SOUSA, 2022, p. 163).

Neste contexto, buscou-se a pesquisa documental referente aos relatórios de avaliação do PIBID, no site gov.br PIBID/Capes e no portal da transparência tendo sido encontrado duas publicações datadas de 05/08/2013, com atualização em 26/08/2020, correspondendo aos seguintes documentos: Estudo avaliativo do Pibid – FCC/CAPES/OIE e Relatório de Gestão. Neste estudo, as pesquisadoras Gatti, André, Gimenes e Ferragut (FCC, 2014), explicitam na seção 5 do referido documento que

Observou-se como o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os parti-

cipantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos professores supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática (FCC, 2014).

No entanto, compreende-se que estudos críticos sobre o PIBID devem ser ampliados, na perspectiva de superar a visão pragmática do programa. Sobre essa perspectiva, Martins e Duarte (2010) ressaltam que por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana.

No Relatório de Gestão (2013), referente a formação de professores da educação básica – 2009/2013, consta que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID lançou oito editais, entre 2007 e 2013. Ressalta que

[...] mesmo com um tempo de maturação que ainda pode ser considerado pequeno, os relatórios e os relatos das instituições participantes do Pibid mostram impactos significativos, em especial: a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; c) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da auto-estima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas; d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos; e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais; g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores; h) participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior (GATTI; ANDRÉ, 2013).

Neste relatório é dado ênfase aos resultados educacionais e ao desempenho escolar, desconsiderando o processo avaliativo formativo, bem como as condições de infraestrutura das escolas, bem como a formação dos professores para a conformação dos bolsistas. O relatório destaca ainda que, na avaliação externa

[...] constata-se que o Pibid vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos licenciandos que participam deste programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente. (GATTI; ANDRÉ, 2013).

Neste relatório de avaliação externa do Pibid, Gatti e André (2013) destacam os depoimentos dos bolsistas sobre a contribuição do programa para sua formação

profissional em função do contato direto com a realidade escolar e acrescentam que na visão de todos os envolvidos, houve o aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica.

No entanto, cabe-nos a reflexão crítica sobre qual concepção de formação de professores discutimos e lutamos. A semiformação conservadora ou a formação libertadora e emancipatória? A semiformação (Halbbildung) está em estreita relação com a razão instrumental (HORKHEIMER, 1976). "A semiformação hipostasia¹ o saber limitado como verdade" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 182). Neste sentido, compreende-se que "a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência". E desse forma "[...] despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente [...]" (ADORNO, 1995, p. 181-183).

Já na perspectiva da formação libertadora e emancipatória, "[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. [...] A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática [...]" (FREIRE, 1991, p. 58-80). Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Compreende-se que a escola se constitui um locus privilegiado de ensino com pesquisa, em que a práxis educativa e pedagógica é investigada na perspectiva teórico-metodológica e epistemológica, de forma crítica e emancipatória. Nesta perspectiva, compreende-se com Mizukami (2013, p. 23), que a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida.

1.1 Metodologia

A pesquisa desenvolvida é de natureza básica e de abordagem qualitativa pela relação dinâmica com a realidade e os sujeitos participantes. Trata-se de uma pesquisa participante realizada com o procedimento de revisão bibliográfica e uso de questionário *google forms* direcionado aos bolsistas do PIBID, vinculados ao curso de Pedagogia – UEMA, Campus São Luís – MA.

¹ [Filosofia] Considera como substância ou coisa real o que é apenas uma ficção ou abstração. Tomar como absoluto algo que é relativo. <https://www.dicio.com.br/hipostasiar/>.

Compreende-se que a revisão bibliográfica corresponde a uma modalidade de estudo e análise de artigos científicos, livros, ensaios críticos, além de outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (OLIVEIRA, 2007).

Ressalta-se dentre as características da pesquisa de abordagem qualitativa, as respostas a questões muito particulares; estudos de contextos sociais que não podem ser quantificados (MINAYO, 2001). Portanto, o critério quantitativo não é o mais significativo, mas a incursão social e a capacidade do pesquisador em identificar e analisar profundamente dados não mensuráveis, como percepções, pensamentos, opiniões, significados etc. de um determinado grupo de pessoas em relação a um dado problema.

A amostragem (45,43%) corresponde a parte representativa da população da pesquisa referente aos bolsistas participantes do PIBID Pedagogia/São Luís – MA, uma vez que apresentam características semelhantes da população da qual foi extraída. Ao abordar a questão da amostragem na pesquisa qualitativa, Minayo (2001), ressalta a importância do aprofundamento e abrangência da compreensão do fenômeno investigado. Conforme Richardson (1999) e Triviños (2008), a validade da pesquisa qualitativa não se dá pelo tamanho da amostra, como na quantitativa, mas, sim, pela profundidade em que a pesquisa é realizada.

Para a coleta de dados com os participantes da pesquisa, foi utilizado o questionário que é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100). Neste estudo, foi elaborado o questionário no *Google Forms*.

No que se refere a análise e interpretação dos dados coletados foi utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004) levando em conta os aspectos éticos em pesquisa. Para Bardin (2004, p. 89), a *análise de conteúdo* apresenta as seguintes etapas no seu processamento: 1) *Pré-análise*: etapa em que foi realizado a "escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final"; 2) *Descrição analítica*: momento em que o material foi submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico, além dos procedimentos de codificação, categorização e classificação, de modo a buscar sínteses coincidentes e divergentes de ideias; 3) *Interpretação referencial*: momento de reflexão com embasamento nos materiais empíricos estabelecem relações e conexões das ideias para o aprofundamento e análise dos resultados da pesquisa.

Resultados e discussão

Embora o Pibid tenha como um dos objetivos – contribuir para elevação da qualidade acadêmica nos cursos de licenciaturas – algumas críticas em relação ao Pibid são ressaltadas no artigo de autoria de Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) intitulado “Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas” enfatizam que o Pibid pode

(1) reforçar a ideia de que a docência é uma atividade secundária e pouco valorizada (2) dessistimular os licenciandos a seguir carreira de magistério, (3) não estar preparando adequadamente os futuros professores para lidar com as demandas e desafios da profissão, como a diversidade cultural e a inclusão de alunos com necessidades especiais; (4) estar contribuindo para a precarização do trabalho docente, uma vez que os bolsistas são utilizados para suprir a falta de professores nas escolas, sem receber a remuneração adequada; (5) estar reforçando a lógica da formação de professores como uma atividade técnica e instrumental, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.

Os autores apontam os desafios a serem superados no contexto da precarização do trabalho docente com atividades pautadas na razão instrumental. Compreende-se que o coletivo é maior do que a soma das partes, uma vez que a totalidade das individualidades e suas interações ocorrem na unidade dialética e na contradição que provocam a prática coletiva nas relações sociais. Neste contexto, considera-se que o Pibid pode vir a se constituir um programa a serviço da emancipação dos sujeitos, ao conceber a educação como processo intencional propositivo de intervenção social, em contraposição ao trabalho social tecnicista, assistencialista e controlador. Diante dos relatórios apresentados pela Capes em relação ao Pibid, ao refletir criticamente sobre a perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória, Freire (2013, p. 54) considera que

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica, nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Nesse contexto de contradição, Nóvoa (1999) adverte que é impossível imaginar alguma mudança educativa que não passe pela formação de professores. E Imbernon (2009) considera que é preciso que as ações sejam pautadas na cultura profissional, pois esta atua como espécie de filtro interpretativo da realidade.

Diante destas críticas é que consideramos necessário o debate sobre a concepção de formação de professores na perspectiva crítica e emancipatória. Partindo dessa premissa, podemos afirmar que ao longo do percurso da formação

inicial e continuada dos professores inclui-se a necessidade de ampliar discussões sobre a prática na perspectiva de prática social, prática que propõe a ruptura com a concepção de educação bancária (FREIRE, 1987). Ou seja, compreender a complexidade da docência, na perspectiva freireana, em que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 25).

Em relação a discussão dos dados obtidos, observou-se que, dos 24 bolsistas, 11 participaram da pesquisa respondendo ao questionário *Google Forms*. A questão inicial foi: Dentre os objetivos do PIBID (BRASIL, 2009), quais você avalia que foram alcançados até ago/2023?

Tabela 1. Percepção dos bolsistas sobre os objetivos do PIBID.

Percepção dos bolsistas sobre o alcance dos objetivos gerais do PIBID- Pedagogia UEMA – São Luís-MA Ano: 2022/2023	Quant.	%
Mobilizar professores como conformadores dos futuros docentes tornando-as protagonistas nos processos	3	27,3
Contribuir para a valorização do magistério	4	36,4
Proporcionar oportunidades de criação e participação de experiências metodológicas e tecnológicas	4	36,4
Proporcionar práticas docentes de caráter inovador/interdisciplinar que busca superação de problemas	5	45,5
Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias a formação dos docentes	6	54,5
Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação	6	54,5
Elevar a qualidade da formação inicial e das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura	7	63,6
Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica	8	72,7
Promover a integração entre educação superior e educação básica	8	72,7

Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista a percepção dos bolsistas sobre o alcance dos objetivos gerais do PIBID (MEC/CAPES) no curso de Pedagogia – UEMA/São Luís-MA, destacamos como desafios a serem superados: a mobilização dos professores das escolas como conformadores dos futuros docentes tornando-as protagonistas nos processos; a contribuição para a valorização do magistério; ações que proporcionem oportunidades de criação e participação de experiências metodológicas e tecnológicas, bem como, práticas docentes de caráter inovador/interdisciplinar que busca superação de problemas.

Já em relação aos objetivos do PIBID mais vivenciados na edição 2022/2023, os bolsistas ressaltaram ações que envolveram: a contribuição para a articulação entre teoria e prática necessárias a formação dos docentes; a inserção dos licenciandos no

cotidiano de escolas da rede pública de educação; a elevação da qualidade da formação inicial e das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica, além da promoção da integração entre educação superior e educação básica.

Neste sentido, Mizukami (2013, p. 23), argumenta que a escola é “[...] um local de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência”. E Gatti *et al.* (2014, p. 29), ressaltam ao avaliar o PIBID que “[...] as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo PIBID convergem no valor do contato mais aprofundado, quer dos Licenciandos Bolsistas, quer do CA, com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica [...]”.

Em seguida, perguntamos aos bolsistas do curso de Pedagogia – UEMA/São Luís-MA: *Ao participar do PIBID, o que tem aprendido?* Os bolsistas responderam que aprenderam a

Como planejar e desenvolver conteúdos, dinamizar mais os conteúdos aplicados. B1

Que o exército da docência é uma ação coletiva que envolve todos os atores da comunidade escolar. B2

Como funciona de maneira conjunta o âmbito da escola. B4

A realizar atividades em sala de aula com conteúdos sociais, musicais, econômicos e gramaticais. B5

Me possibilitou uma relevante experiência, a partir desse contato cotidiano com a escola pública, o que tem contribuído de forma bastante significativa para minha formação, como futura docente. B6

A docência em sua essência. B7

Tenho aprendido a dinâmica de interação na sala de aula e a implementação de projetos na escola. B11

Ao participar do PIBID tenho aprendido várias coisas, um exemplo prático, pude aprender a montar sequências didáticas, plano de aula, como também ter essa conexão com a sala de aula, ver como ela funciona, ter essa união com a professora, pois sem a ajuda dela não seria a mesma coisa, dentre outras coisas. O PIBID me proporcionou ir muito além do que um dia imaginei. Poder viver essa experiência é algo único e muito gratificante. B9

A como me desenvolver melhor como pedagoga e pesquisar mais para inovar para os alunos. B10

Aprendi sobre práticas pedagógicas, desenvolver habilidades de ensino e experiência prática em sala de aula. Além disso, o programa contribui para a integração entre teoria e prática, fortalecendo a relação entre a universidade e a educação básica. B3

O PIBID possibilitou a assimilação e criticidade quanto aos conhecimentos teóricos dados na universidade e a prática inserida na escola, o que amplia a minha práxis enquanto futura pedagoga. B8

A partir da percepção dos bolsistas do curso de Pedagogia – PIBID – São Luís – MA, sobre suas aprendizagens na formação inicial, verificou-se duas perspectivas – uma voltada para a formação de professores na abordagem tecnicista e comportamental de reprodução do conhecimento prático e outra voltada para a

formação de professores na perspectiva sociocultural e crítica, de pesquisa e construção da práxis educativa e pedagógica humana.

Para Adorno (1995, p. 211), “[...] a aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto [...] tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.”

Segundo Saviani (2022, p. 7) “[...] a prática social de um determinado indivíduo nunca ocorre em isolamento das práticas sociais que o circundam, seja direta ou indiretamente, ela se dá na prática social global”.

Para Day (2001, p. 15), “[...] o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente”. E Tardif (2013), acrescenta que o saber dos professores é plural e temporal.

No entanto, é válido ressaltar que o processo de semiformação ocorre quando a produção cultural simbólica serve aos interesses capitalistas de consumo, promovido pela indústria cultural, que anula as manifestações de subjetividade, autonomia e emancipação para a formação humana. A “[...] única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação.” (ADORNO, 1996, p. 410),

Por fim, os bolsistas do curso de Pedagogia/UEMA – São Luís-MA responderam a seguinte questão: O que pode ser melhorado no PIBID? Eles responderam

-Abordar mais as outras matérias a serem praticadas durante o PIBID, até por que não estamos nos formando para aplicar somente ciências para os alunos. B1

-Ações que possam envolver mais a família no contexto escolar. B2

-Aprimoramento da Coordenação: reforçar a coordenação entre universidades e escolas para garantir uma integração mais eficaz e alinhamento de objetivos. Oferecer oportunidades de formação contínua para os participantes do PIBID, permitindo uma atualização constante das práticas pedagógicas. B3

-Maior compreensão das dimensões que abrangem o Pibid. B4

-O auxílio para produção de relatórios. B5

-O diálogo entre o corpo docente da escola e os bolsistas, acredito que antes do início das atividades dos bolsistas, deveria ter um momento para esclarecedor do que de fato se trata o programa. B6

-O entendimento do corpo docente em relação a nosso papel na escola. B7

-A assiduidade quanto ao ensino de Ciências para que os bolsistas consigam executar o subprojeto do Programa. B8

-Bom, não tenho do que reclamar para que seja melhorado. Só agradecimentos por estar vivendo essa experiência única. B9

-Aperfeiçoar o objetivo do projeto e especificar de forma clara o papel do pibidiano na escola e para os funcionários. B10

-O projeto está bem estruturado. B11

Este estudo sobre o PIBID – Pedagogia (UEMA – São Luís – MA), enquanto programa que pode contribuir para elevação da qualidade na formação inicial de professores, os bolsistas apontaram que pode ser melhorado nos seguintes aspectos: abordar as demais disciplinas além do enfoque em ciências (objeto do subprojeto); desenvolver ações que possam envolver mais a família no contexto escolar; fomentar a integração entre universidades e escolas; oferecer oportunidades de formação contínua para os bolsistas do PIBID, permitindo uma atualização constante das práticas pedagógicas; explicitar as dimensões que abrangem o Pibid; orientar sobre a produção de relatórios; fomentar o diálogo entre o corpo docente da escola e os bolsistas para esclarecer dúvidas sobre o PIBID; discutir com a comunidade escolar sobre papel (atribuições) dos bolsistas na escola; disponibilizar tempo para a execução das ações do ensino de Ciências referente ao subprojeto do Programa.

Nas proposições de melhoria do PIBID, o programa demonstra-se como fundamental no processo de formação dos professores quando a bolsista B3 e ressalta a necessidade da escola *‘oferecer oportunidades de formação contínua para os participantes do PIBID, permitindo uma atualização constante das práticas pedagógicas.’*

Segundo Adorno (1996), a formação (Bildung) é a apropriação subjetiva da cultura. Nesse contexto, o indivíduo conhece seu papel histórico e social e sabe que pertence a uma determinada comunidade a partir dos valores aprendidos na coletividade. No entanto, a nossa cultura está imersa em um mecanismo ideológico denominado indústria cultural (ADORNO, 1996), em que a cultura se converte em semicultura e impede a emancipação para a formação. Conforme Maar (2003), isso significa que os indivíduos, enquanto sujeitos, aceitam e alimentam o processo de sua própria alienação, reproduzindo o mundo na condição de sujeitos sujeitados.

Corroborando com esta pesquisa, o estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) realizado em 2014 pelas pesquisadoras Gatti, André, Gimenes, e Ferragut (FCC, 2014), ao apontar as seguintes questões críticas

- não valorização acadêmica nas avaliações oficiais (especial da capes) das atividades desenvolvidas pelos professores no Pibid.
- encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula).
- necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola.
- falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos.
- problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa.
- problemas com a própria burocracia interna à IES.
- falta de clareza de comunicação na IES sobre procedi-

mentos ou critérios de distribuição de verbas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de projetos. • o modelo de relatório apontado como excessivamente técnico, muito burocrático. • número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho (FCC, 2014).

No entanto, no item deste relatório “Finalizando” ressalta que

O Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos. Que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades (FCC, 2014).

Nessa perspectiva, compreende-se a relevância de um programa que se volte para a construção crítica e emancipatória da concepção de formação de professores. Neste relatório do PIBID é ressaltado o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas. Então, o que seria emancipação no contexto da educação? Seria superação da ideologia da racionalização instrumental? Para Adorno (1995) a "semiformação" obscurece e ao mesmo tempo convence. No entanto, é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação técnica e instrumental com prescrição e receituário para a eficiência, uma vez que a falta de emancipação é convertida em ideologia.

Adorno compreende a educação como forma de produzir uma consciência da realidade não capturada pelos mecanismos da semiformação ou pseudoformação. Ou seja, “[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica [...]” (ADORNO, 2020, p. 132).

Sobre o processo de formação continuada de professores, Rausch e Schindwein (2001, p. 121) advertem

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida.

Porém, para que se consolide essa concepção, cabe aos professores, coordenadores geral e de área e demais participantes do PIBID na escola (professor supervisor e professores), busquem coletivamente superar os desafios apresentados neste estudo de modo a refletir sobre as possibilidades de melhoria das ações

didático-pedagógicas e científicas a partir da implementação de alternativas que contribuam para a formação de professores voltados a um projeto educativo contra-hegemônico e voltado para uma educação libertadora.

Nesse sentido, “[...] o que nos interessa, sobretudo, é fazer emergir as contradições e incoerências entre o falar e o agir, entre as percepções da realidade e de si e as pautas de comportamento cotidiano, entre o sonho e a realidade, entre o real e o possível” (BRANDÃO, 1998, p. 12).

4 Considerações finais

Este estudo buscou analisar a percepção dos bolsistas do Pibid, compreendendo-o como um programa vinculado à formação inicial do professor que impacta o campo das políticas educacionais e o campo da avaliação da formação de professores. Uma vez que possibilita a aproximação dos licenciandos/as à concretude da escola pública com experiências que podem contribuir com a profissionalização docente, ao vivenciar no cotidiano escolar potencialidades e fragilidades no contexto da realidade concreta.

O estudo teve por objetivo analisar a percepção dos bolsistas de Pedagogia/UEMA – São Luís – MA sobre os objetivos do PIBID, buscando identificar lacunas e compreender fatores que contribuem para melhoria do desenvolvimento profissional docente. Os resultados evidenciam que o PIBID contribui para a melhoria da qualidade da formação inicial dos professores, porém seus objetivos precisam ser avaliados no percurso do projeto de modo a provocar discussões acerca da concepção de formação de professores, na perspectiva crítica e emancipatória.

O PIBID tem como desafio oportunizar aos participantes do PIBID a compreensão da unidade teoria e prática, de modo a contribuir e provocar a reflexão crítica da práxis educativa e pedagógica do professor. O PIBID pode contribuir para a formação crítica de professores na sociedade atual de modo a não se constituir em um instrumento de controle, vigilância e monitoramento a serviço da dominação e alienação, nem tampouco, restringir a formação de professores a uma visão tecnicista, pragmática e instrumental. No entanto, é imperativo compreender a escola e as universidades como espaços sociais de avaliação de políticas e programas educacionais pelo coletivo dos profissionais da educação. Portanto, é fundamental fortalecer e ampliar o debate de reflexão crítica sobre formação de professores de modo a contrapor isso, numa perspectiva humana e emancipatória.

Aponta-se como limitação desta pesquisa a ampliação do levantamento bibliográfico e documental em demais relatórios de avaliação do PIBID/CAPES. A realidade do PIBID carece de análises e pesquisas que investiguem o cenário nacional sobre os objetivos/ações desenvolvidas nos projetos e subprojetos, objetivando compreender os impactos das ações no processo de formação inicial e continuada do professor, de modo a apontar formas para mitigar os desafios no processo de formação dos graduandos/as das licenciaturas e em especial, no curso de Pedagogia.

No entanto, enfatiza-se a relevância deste estudo do modo colaborar para ampliar o conhecimento já produzido no campo educacional com pesquisas futuras que possam ampliar o debate sobre a avaliação dos objetivos/ações do PIBID e contribuir para a análise de alternativas concretas que consolidem uma educação de qualidade para todos. Demonstra-se necessário avaliar continuamente a implantação e a implementação dos objetivos vivenciados pelos professores e bolsistas nos subprojetos PIBID e suas respectivas ações desenvolvidas, de modo a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos futuros professores em formação.

Dentre as possibilidades relevantes a serem executados pelo PIBID, destaca-se a priorização do investimento em políticas públicas voltadas para a valorização e formação de professores, de modo a contemplar os diferentes objetivos do PIBID, ampliando as vivências, experiências e práticas pedagógicas críticas e emancipatórias dos bolsistas. “Uma vez que democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141-142).

O presente trabalho constatou que alguns objetivos do PIBID foram mais alcançados que outros ao longo do desenvolvimento do PIBID – Pedagogia – UEMA/São Luís – MA. Desse modo, quando os bolsistas apontam para a perspectiva crítica da formação, acredita-se que o PIBID contribui para a compreensão dos principais desafios no processo de formação inicial, levantando o debate pertinente acerca de possibilidades que podem ser tomadas para diferenciá-lo em qualidade. Compreende-se com Huberman (2000) que em diferentes momentos da carreira os professores revelam necessidades, expectativas, anseios, satisfação ou insatisfação de forma diferente.

Por fim, ressalta-se a relevância de um dos objetivos do PIBID “incentivar a coformação dos professores das escolas no processo formativo inicial de professores”, de modo a construir uma práxis educativa libertadora e contribuir com a formação humana crítica e emancipatória dos licenciandos/as.

Afinal, conforme argumenta Freire (2013), a Educação para todos constitui a garantia de que estes terão o direito de voz na sociedade. E assevera que a libertação e a emancipação se contrapõem à lógica pragmática do capital que, no seu afã massificante, desconsidera a singularidade dos sujeitos (FREIRE, 1987).

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. *In*: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na Escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: linha de base. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 08 dez. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Estudo avaliativo do Pibid – FCC/CAPES/OIE**. Brasília, DF: CAPES, 2014a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/transparencia>. Acesso em: 08 dez.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão**. Brasília, DF: CAPES, 2014b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/transparencia>. Acesso em: 08 dez.2023.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2005. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 08 dez. 2023.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-91, 2000.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 31-68.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

MARIN, A.J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. São Paulo: Papirus, 1995. (Cadernos CEDES; 36: Educação Continuada, p.13-20).

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 182 p.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. D. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **EDUR - Educação em Revista**, v. 34, e190935, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>

PONTES JUNIOR, J. A. F.; MEDEIROS FILHO, A. E. C.; SOUSA, L. A. Avaliação da formação profissional: elementos conceituais para uma abordagem metodológica. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, v. 12, n. 29, p. 156-167, 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Coalizão Global de Educação**. [S.l.]: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 05 jan. 2022.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

¹**Nadja Fonsêca da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6517-5886>

Pós-Doutoranda em Educação (UECE). Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Mestre em Educação (UFMA). Professora Adjunta III (UEMA). Graduada em Pedagogia (UFMA). Pesquisa Formação de Professores e Avaliação Educacional.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9850574903473891>

E-mail: nadjafonseca2@gmail.com

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, N. F. Formação de professores no contexto do PIBID: o que avaliam os bolsistas de Pedagogia-UEMA/São Luís-MA?. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 4, p. e023020, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51281/imp.a.e023020>

*Recebido em 01 de dezembro de 2023
Aprovado em 09 de dezembro de 2023
Publicado em 29 de dezembro de 2023*