



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



CINDY ALANIS SANTOS SOUZA

**O PIBID NOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE DUAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2026

CINDY ALANIS SANTOS SOUZA

**O PIBID NOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE DUAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política Pública Educacional

Orientadora: Prof^a Dr^a Leila Pio Mororó

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2026**

S714p

Souza, Cindy Alanis Santos.

O PIBID nos projetos institucionais de formação de professores de duas universidades estaduais baianas / Cindy Alanis Santos Souza, 2026.

146 f.

Orientador (a): Dr.^a Leila Pio Mororó.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 115 - 125

1. PIBID. 2. Política de Formação Inicial de Professores. 3. Universidades e faculdades estaduais – Bahia (UEBAs). I. Mororó, Leila Pio. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

CDD 371.12

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

CINDY ALANIS SANTOS SOUZA

**O PIBID NOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE DUAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 27 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Leila Pio Mororó – Orientadora
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Docente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes – Avaliador Interno
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Docente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Profª. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC
Docente na Universidade Estadual do Ceará – UECE

Essa vai para mamãe, Neuma Pereira, minha
bela, bela mãe! Porque, se eu quisesse ir à Lua,
você certamente daria um jeito de conseguir
uma vaga em um ônibus espacial para mim —
ou, ao menos, tentaria o seu melhor, e isso é
tudo que importa!

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro ano de mestrado foi incrível, mágico até. Cheio de possibilidades incríveis, e mesmo com a falta de bolsa, nada abalou minha confiança na escolha que havia feito. O segundo ano foi diferente. Foi horroroso. Por dificuldades inerentes ao próprio curso, mas principalmente por acontecimentos da vida real que fizeram tudo escalonar em níveis que eu acreditava não estar preparada para lidar.

Tudo parecia um esforço absurdo, um batalhar contra todas as dificuldades que surgiam, como se fosse uma eterna subida desesperada para chegar à superfície e respirar o ar puro, mas novas ondas e ondas mais estrondosas chegavam e me empurravam novamente para o fundo. Mas não perdi de vista o que me levou até essa jornada e o que eu mais queria com ela: meu título de mestra, mesmo que em momentos muito críticos o significado por trás de tanto esforço parecesse embotado e opaco, continuei ali. Me agarrando na fé que depositaram em mim e na minha própria fé em mim, que precisava superar toda a ansiedade e autocrítica para existir e que mesmo assim resistiu.

E assim, aqui cheguei.

O curso concluído. A dissertação finalizada.

Foi pensando em “Vida antes da morte. Força antes da fraqueza. Jornada antes do destino”¹ que tracei meu caminho nesse segundo ano de mestrado.

Agora, faço o exercício de olhar para esses dois anos transformadores e completamente distintos sem julgar ou criticar as escolhas que fiz, porque no momento em que as fiz, eu estava dando o melhor que eu podia. E cada escolha, decisão, dúvida, medo, raiva ou frustração que me atravessaram nesse período eu tive a quem recorrer, eu tive quem me apoiasse, que me ajudasse a pensar em soluções acadêmicas, quem foi me confortar com um abraço, uma palavra ou um açaí geladinho.

Com os anos, posso esquecer o que escrevi nesse texto acadêmico, mas as pessoas que estavam na minha vida no momento em que eu o produzi jamais o serão. E a elas, serei grata até depois do fim.

À Mamãe, minha amada Neuma Pereira, ou Bela que é como eu me refiro a ela, que acredita que sou capaz de conquistar o mundo. Que enxerga em mim uma heroína saída dos contos de fadas antigos e traiçoeiros, que sobrevive e constrói a própria felicidade com coragem e ousadia. Sua existência fortalece o meu cerne, sou quem sou, porque somos! Te amo!

¹ são os Antigos Juramentos dos Cavaleiros Radiantes na série de fantasia épica Os Relatos da Guerra das Tempestades (The Stormlight Archive), escrita por Brandon Sanderson e publicada no Brasil pela Editora Trama, tradução de Pedro Ribeiro e Paulo Afonso.

A Breno Teixeira, que claramente veio ao mundo com a receita secreta do elixir que acalma o meu medo, que me puxa de dentro do espiral de loucura, que me liberta da paralisia dos “não sei o que fazer” e “acho que não consigo”. A paciência transmutada em pessoa que foi feita especialmente para mim. Óbvio que um cara desses só podia ser meu marido. Óbvio.

A Marcos Paulo, Ashley Maria, Mabel Louise (*in memoriam*) e Legolas (só Legolas), meus irmãos queridos, que sempre conseguem me lembrar de onde vim, quais são minhas raízes e de como a minha vida é boa e cheia de cor, tudo isso porque tenho vocês! A benção da fortuna é toda minha.

À Claudenia Ferraz por inflar meu ego e sempre elogiar minha escrita, até que minha confiança retornasse e eu pudesse voltar a escrever sem tanta autossabotagem. À Keila Carvalho, por sua escuta atenta e cuidadosa, que sempre me humanizava quando eu achava que podia e devia ser máquina, todas as nossas conversas me salvaram. A Wellington Sena que sempre me trouxe perspectivas diferentes e me mostrou que eu podia ser mais, se assim eu desejasse. À Danielle Ferreira (*in memoriam*), pelas risadas estridentes, pela confiança exagerada de que eu sou boa no que faço, por compartilhar o almoço e o jantar no R.U. comigo todas as vezes em que precisei. Foi uma honra existir no momento em que sua luz se materializou nesta Terra; sua falta é inexplicável (saudades!).

Aos meus sogros, Suely e Jajai, e meu cunhado, Kaue, por todo cuidado que tiveram comigo nesse ano tão desafiador, vocês são massa demais!

À Leila Pio Mororó, minha orientadora, sempre muito certa, que direcionou meu trabalho para o melhor caminho possível. Essa dissertação existe porque você mostrou as rotas e forneceu os utensílios necessários para que eu trilhasse os caminhos desafiadores da pesquisa e da escrita acadêmica.

Ao Nefop e todos os seus integrantes, em especial à Emiliana Maia, que foi minha parceira em tudo durante o curso! Desde os trabalhos nas disciplinas, as orientações em conjunto. Também agradeço à Anely e Antônio, por toda a disposição para ajudar em tudo o que fosse necessário.

À Beatriz Cangussu por toda sua generosidade e proatividade, a Fabiano Silva por todas as nossas trocas e a todos os alunos da turma do mestrado de 2024 da Linha 01, por terem sido tão parceiros e gentis. Nossa turma foi incrível e sou muito feliz por ter feito parte dela com vocês. Sucesso pra gente!

À UNEB *campus* XX, e todo o colegiado de Pedagogia, em especial à Professora Janine Couto, por terem me recebido para o estágio docente com tanta gentileza e receptividade.

Ao PPGEd, aos funcionários, professores e colegas, por tudo!

À banca pela leitura atenta e generosa.

A CAPES pela bolsa no segundo ano, o apoio financeiro fez toda a diferença!

Por fim, agradeço à Cindy Alanis do passado, que batalhou para que a Cindy Alanis do presente colhesse os louros da vitória. A minha querida Deusa, por me sustentar em todos os meus passos. E ao senhor Apollo, por toda inspiração na escrita e pela beleza que há na vida.

A Jornada da Louca

Mal cheguei e fui empurrada em uma nova jornada, fui desafiada e encorajada, meu potencial parecia ilimitado, tamanha vastidão de oportunidades.

Era, mais uma vez, tudo novo, de novo.

Meu caminho se cruzou com o de outros, se entrelaçou, se amarrou, se queimou, se destruiu; mas para ajudar a me moldar, cada um deles serviu.

Fui instruída em diversas habilidades, me mostraram o alcance do meu poder e como eu poderia melhorá-lo através da ação consciente.

Ao ouvir minha intuição, a sabedoria oculta e o mistério tocaram a minha alma inteiramente.

Com resignação, admito, me amedrontei e me acovardei;

A natureza e seus ciclos, por sua vez, me mostraram como seguir:

jamais tentar controlar aquilo que nasceu livre para fluir;

por isso a tradição dita: tudo muda e com razão de mudar.

É preciso não paralisar,

com a determinação, coragem e paixão necessárias, alinhadas à uma boa dose de reflexão, em

novos caminhos posso me enveredar;

sem jamais perder a essência do *eu* que me trouxe para cá.

Os sacrifícios sempre fizeram e farão parte do processo,

realizar o exercício da paciência é um progresso

para que eu suporte os fins e os recomeços.

Para fugir da ilusão,

propósito e moderação

são as bases que precisam permanecer

depois que toda a torre ceder.

O medo inconsciente não me dominará,

a esperança, fé e inspiração não de me guiar.

Que o renascimento seja merecido e a vitalidade me dê abrigo

para que a harmonia eu consiga alcançar.

Jamais deixarei de caminhar e, ao fim de toda jornada

chegarei ao ponto em que comecei,

e lá conhecerei o mesmo lugar, pela primeira vez.

Tudo novo, de novo.

Cindy Alanis

Era uma vez uma garota, reverente
e atenta, que se embrenhou nas
sombras da mata profunda e benta.
Era uma vez também um Rei,
determinado a pastorear, que
reinava a magia e compôs o velho
exemplar. Os dois se uniram um do
outro igual.

A garota.

O Rei.

E o monstro que viraram no final.

(Duras Coroas Retorcidas – Rachel Gillig)

SOUZA, Cindy Alanis Santos. O PIBID nos projetos institucionais de formação de professores de duas universidades estaduais baianas. 2026. Orientadora Leila Pio Mororó. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2026.

RESUMO

Esta dissertação analisa a relação entre o PIBID, seu processo de institucionalização e os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores da UESB e da UEFS. Para alcançar esse objetivo geral, (I) investigou-se o PIBID no contexto mais amplo das políticas públicas de formação docente, considerando as transformações impulsionadas pelo avanço do ideário neoliberal a partir da década de 1990; (II) identificaram-se as etapas de implementação do Programa nas duas instituições e os agentes envolvidos; (III) examinou-se a inserção da política de iniciação à docência nos PPIs a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015; (IV) distinguiu-se a relação entre concepção de formação inicial e iniciação à docência presente nos documentos institucionais; e (V) buscou-se compreender de que modo tais documentos articulam a relação entre universidade e educação básica como espaços formativos. A pesquisa se fundamentou no Materialismo Histórico e Dialético, mobilizando as categorias de historicidade, totalidade e contradição como ferramentas centrais de análise. O estudo teve como locus a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Os procedimentos metodológicos envolveram análise documental dos PPIs de formação de professores da UESB e da UEFS, além de entrevistas semiestruturadas com Pró-Reitores de Graduação e coordenadores de área do PIBID nas referidas universidades. Considerando que o PIBID tem sido amplamente reconhecido como política estruturante para a valorização do magistério e a qualificação da formação inicial docente, sua análise no interior das políticas institucionais de formação revela tensões e disputas significativas. Os resultados indicam que na UESB, embora o PPI reconheça o valor formativo e histórico do Programa, o PIBID permanece à margem, pouco articulado às estratégias que poderiam efetivar a aproximação entre universidade e escola, princípio declarado como central no documento institucional. Na UEFS, o PPI reconhece explicitamente o PIBID como política estruturante na articulação entre teoria e prática e na socialização profissional desde o início da formação. Contudo, o Programa aparece mais como referência exemplificativa do que como eixo organizador da política de formação docente. Conclui-se que, ainda que por caminhos distintos, o PIBID emerge, nas duas instituições, mais como enunciação do que como fundamento. Tal cenário evidencia os limites da institucionalização de políticas que, apesar de essenciais para reconfigurar a formação inicial docente no país, enfrentam restrições materiais, disputas internas e descontinuidades próprias do campo educacional brasileiro.

Palavras-chave: PIBID; Política de Formação Inicial de Professores; UESB; UEFS.

SOUZA, Cindy Alanis Santos. PIBID in the institutional teacher education projects of two state universities in Bahia. 2026. Advisor: Leila Pio Mororó. 146 p. Master's Dissertation (Master's Degree in Education) – Graduate Program in Education (PPGE), State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista, 2026.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the relationship between the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), its process of institutionalization, and the Institutional Pedagogical Projects (PPIs) for teacher education at the State University of Southwest Bahia (UESB) and the State University of Feira de Santana (UEFS). To achieve this general objective, the study: (I) investigated PIBID within the broader context of public policies for teacher education, considering the transformations driven by the advance of neoliberal ideology since the 1990s; (II) identified the stages of the Program's implementation in both institutions and the agents involved; (III) examined the inclusion of the teaching initiation policy in the PPIs based on the 2015 National Curriculum Guidelines; (IV) distinguished the relationship between conceptions of initial teacher education and teaching initiation as expressed in the institutional documents; and (V) sought to understand how these documents articulate the relationship between the university and basic education as formative spaces. The research is grounded in Historical-Dialectical Materialism, mobilizing the categories of historicity, totality, and contradiction as central analytical tools. The study was conducted at the State University of Southwest Bahia (UESB) and the State University of Feira de Santana (UEFS). Methodological procedures included documentary analysis of the teacher education PPIs of UESB and UEFS, as well as semi-structured interviews with Undergraduate Deans and PIBID area coordinators at the respective universities. Considering that PIBID has been widely recognized as a structuring policy for the valorization of teaching and the qualification of initial teacher education, its analysis within institutional teacher education policies reveals significant tensions and disputes. The results indicate that at UESB, although the PPI acknowledges the formative and historical value of the Program, PIBID remains marginal, with limited articulation to strategies that could effectively promote closer ties between university and school—a principle declared as central in the institutional document. At UEFS, the PPI explicitly recognizes PIBID as a structuring policy in articulating theory and practice and in professional socialization from the beginning of teacher education. However, the Program appears more as an illustrative reference than as an organizing axis of teacher education policy. It is concluded that, although through different paths, PIBID emerges in both institutions more as an enunciation than as a foundation. This scenario highlights the limits of the institutionalization of policies that, despite being essential for reconfiguring initial teacher education in Brazil, face material constraints, internal disputes, and discontinuities inherent to the Brazilian educational field.

Keywords: PIBID; Initial Teacher Education Policy; UESB; UEFS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos analisados na pesquisa.....	39
Quadro 2: Mobilização das categorias do MHD na pesquisa.....	41
Quadro 3: Etapas da Revisão Bibliográfica.....	49
Quadro 4: Organização das teses por Região e IES.....	53
Quadro 5: Relação das teses selecionadas para análise.....	53
Quadro 6: Chamadas de seleção de bolsistas via editais para os subprojetos dos três <i>campi</i> da UESB de 2016 a 2025.....	126
Quadro 7: Chamadas de seleção de bolsistas via editais para os subprojetos da UEFS de 2015 a 2025.....	130

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Publicação das teses ao longo dos anos.....	48
Gráfico 2: Regionalização das pesquisas.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADs – Fórum das Associações Docentes das Universidades Estaduais da Bahia

Aduneb – Associação dos Docentes da UNE

Aduzb – Associação dos Docentes da UESB

Adusc – Associação dos Docentes da UESC

Adufs – Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

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

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHAVE – Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CNTE – Nacional dos Trabalhadores em Educação

CTD-Capes – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB – Diretoria de Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IBCT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituições de Ensino Superior

ISSO – International Organization for Standardization

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasil

MEC – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico e Dialético

NEM – Novo Ensino Médio

PDE – Pacto Nacional pelo Desenvolvimento da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PL – Partido Liberal

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPC – Projetos Pedagógicos dos Cursos

PPFC – Projeto Pedagógico de Formação Continuada

PPGEd – Programa de pós-graduação em Educação

PPI – Projetos Pedagógicos Institucionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

Prograd – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

PRP – Programa de Residência Pedagógica

PT – Partido dos Trabalhadores

RB – Revisão Bibliográfica

RB – Revisão Bibliográfica

SEC-BA – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UEBAs – Universidades Estaduais da Bahia

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CONHECER, AGIR E TRANSFORMAR.....	27
2.1. O Materialismo Histórico-Dialético	28
2.2. Procedimentos da pesquisa	32
2.3. O lócus de pesquisa.....	32
2.4. Sujeitos da pesquisa: critérios de inclusão e exclusão	35
2.5. Cuidados éticos com a pesquisa: riscos e benefícios	36
2.6. Procedimentos e estratégias de produção de dados	37
2.7. Tratamento dos dados	40
3. O PIBID E SUA ORGANIZAÇÃO: CONTEXTO, MARCOS LEGAIS E INSTITUCIONALIZAÇÃO	43
3.1. PIBID: marcos legais e implicações políticas.....	45
3.2. Revisão bibliográfica sobre a institucionalização do PIBID	48
3.3. O PIBID no âmbito institucional: o que dizem as pesquisas	50
3.4. O PIBID na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	59
3.5. O PIBID na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).....	62
4. A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS PPIS-FORMAÇÃO DA UESB E DA UEFS: O ESPAÇO DO PIBID E AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO	65
4.1. Diretrizes como instrumentos de regulação: a formação docente sob disputa.....	67
4.2. A Formação de Professores nos Documentos Institucionais: entre diretrizes e práticas locais 81	
4.3. O PPI da UESB e suas orientações para a formação inicial docente	82
4.4. O PPI da UEFS e a institucionalização da formação docente sob as DCN de 2015.....	92
5. O PIBID ENTRE PROGRAMA E POLÍTICA DE ESTADO: CONTRADIÇÕES, DISPUTAS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE	99
5.1. Contradições e possibilidades na institucionalização do PIBID	99
5.2. Formação docente × Permanência estudantil: quando uma política de formação vira apoio socioeconômico	104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – QUADRO: CHAMADAS DE SELEÇÃO DE BOLSISTAS – UESB.....	126
APÊNDICE B – QUADRO: CHAMADAS DE SELEÇÃO DE BOLSISTAS – UEFS.....	130
ANPÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: COORDENADOR DE ÁREA	133
ANPÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO	136
ANPÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	139

ANEXO A – CÓPIA DO PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
143

1. INTRODUÇÃO

Os preconceitos, como se sabe, são muito difíceis de erradicar do coração cujo solo nunca foi revirado ou fertilizado pela educação: eles crescem lá, firmes como ervas daninhas entre as pedras. (Jane Eyre, de Charlotte Bronte, 1847)²

Jane Eyre (1847) conta a história de uma garota órfã que, por determinação da tia que a rejeitou, é enviada para uma escola mal administrada. Nesta instituição, Jane sofre diversas formas de violência e vivencia um luto profundo, mas Lowood (a escola) também se apresenta como o lugar que, após mudanças, oferecerá a ela uma educação sólida. A luta constante da personagem para consolidar-se como pessoa atuante em uma sociedade patriarcal, cujo destino imposto às mulheres de sua classe era o de se submeter ao papel de esposa e de mãe, é balizada pela educação, que oportuniza certa autonomia e liberdade, uma vez que as únicas profissões possíveis, nesse contexto, eram a de professora e preceptora.

Ao citar esse trecho da obra, publicada na primeira metade do século XIX, faço uma relação entre as possibilidades de transformação social, política e econômica, mesmo nos cenários mais complexos e desafiadores, que advêm de uma boa formação educacional. E, tanto no caso de Jane, quanto no tema da presente pesquisa, a formação de professores é basilar para termos a capacidade de questionar, criticar, vislumbrar e perspectivar mudanças em nossa realidade material-concreta.

Na pesquisa³ desenvolvida busco analisar a relação entre o PIBID, seu processo de institucionalização e os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores da UESB e da UEFS. A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

As inquietações para essa pesquisa surgiram a partir da minha experiência como bolsista em um programa de fomento à iniciação à docência, o Programa de Residência Pedagógica

² Tradução da autora. No original: “Prejudices, it is well known, are most difficult to eradicate from the heart whose soil has never been loosened or fertilized by education; they grow there, firm as weeds among stones” (Jane Eyre de Charlotte Bronte, 1847).

³ Este trabalho utiliza o modelo de formatação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB, 2021), uma vez que o PPGEd-UESB e a própria UESB não dispõem de padrão institucional. O modelo segue as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as normas estabelecidas pela International Organization for Standardization (ISO), considerando as atualizações recentes das normas ABNT NBR 14724:2024 (estrutura em seções e não em capítulos), ABNT NBR 6023:2025 (ajustes na redação das referências) e ABNT NBR 10520:2023 (uso da inicial maiúscula para autores nas citações).

(PRP)⁴. Durante minha graduação em Licenciatura em História, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, fui bolsista do PRP por 15 meses. E esta experiência, além de garantir a minha subsistência nos últimos semestres do curso, possibilitou que eu acompanhasse o ano letivo completo, desde a Jornada Pedagógica até a festa de encerramento, de uma escola da rede estadual do Município de Vitória da Conquista – BA. Também participei de eventos direcionados para as áreas do Ensino de História e da Educação, construí e publiquei artigos. Essa vivência me fez questionar e repensar toda minha formação inicial até aquele momento, gerando as sementes que floresceriam neste estudo.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB), minha intenção era estudar a iniciação à docência no contexto da formação inicial, experiência que marcou profundamente minha própria trajetória como licencianda. A partir das reflexões iniciais sobre essa temática, voltei-me ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), motivada pela curiosidade genuína de compreender mais profundamente esse programa tão significativo, potente e duradouro no campo da iniciação à docência.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) implementou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência através da Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. De acordo com a portaria, a finalidade do Programa é apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, “visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” (Brasil, Portaria n. 72/2010).

O Programa, estruturado em três categorias distintas de bolsas, promove a interação colaborativa e articulada entre três agentes: em primeiro lugar, temos o docente universitário, designado como “coordenador de área”; este profissional assume a responsabilidade pelo subprojeto vinculado a um curso específico de licenciatura, que faz parte do projeto institucional, selecionado por meio do edital da CAPES. Em seguida, temos o “supervisor”;

⁴ O Programa Residência Pedagógica (PRP), criado em 2018, integra a Política Nacional de Formação de Professores, com foco na formação inicial e na inserção dos licenciandos nas escolas de Educação Básica, especialmente da rede pública. O Edital Capes 06/2018 definiu quatro objetivos centrais do programa: (a) aprimorar a formação dos estudantes por meio de projetos que reforcem a experiência prática; (b) estimular a revisão das práticas formativas nos cursos de licenciatura a partir da vivência da residência; (c) fortalecer e consolidar a relação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas; e (d) promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este último ponto gerou críticas em diversos fóruns de licenciatura, pois os professores universitários o interpretaram como uma limitação à autonomia acadêmica e como reforço a um currículo já contestado, a exemplo da BNCC de História, frequentemente criticada por seu caráter eurocêntrico. Atualmente, o programa encontra-se pausado, uma vez que o último edital foi publicado em 2022 e suas atividades se encerraram em 2024, sem novas chamadas desde então.

professor lotado em uma escola parceira, que desempenha o papel fundamental de receber e orientar o “bolsista de iniciação à docência” e/ou “pibidiano”, introduzindo-o no cotidiano da sala de aula e, também, no funcionamento geral da escola. Embora a gestão administrativa do PIBID esteja sob a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES), há um esforço consciente para estabelecer uma relação de paridade e colaboração mútua entre as universidades e as instituições escolares.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) está presente nas quatro universidades estaduais da Bahia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), desempenhando papel expressivo na formação inicial de professores no estado. Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, o programa iniciou suas atividades em 2010, a partir do Edital Capes nº 02/2009, permanecendo ativo até a presente data e abrangendo quase todas as licenciaturas, inclusive com subprojetos interdisciplinares que atuam em escolas municipais, estaduais e federais. A Universidade Estadual de Feira de Santana também aderiu ao PIBID a partir do mesmo edital, iniciando suas ações em 2010 com cinco cursos, alcançando, em 2015, um crescimento significativo no número de bolsistas e na expansão para todos os seus cursos de licenciatura. Na Universidade do Estado da Bahia, o programa teve início em 2009, inicialmente com onze subprojetos, ampliando-se ao longo dos anos, foram dezoito em 2011, trinta e nove em 2012 e quarenta e nove subprojetos distribuídos entre capital e interior, caracterizando a universidade como a maior formadora de professores da educação básica no estado; em 2018, o programa passou a contemplar cinquenta e dois núcleos em vinte e um *campi* e cinco polos da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD). Já a Universidade Estadual de Santa Cruz iniciou sua participação em 2010, mantendo desde então processos regulares de seleção e desenvolvimento de subprojetos; na edição atual (2024–2026), o PIBID/UESC conta com 384 bolsistas distribuídos em quatorze subprojetos, treze específicos e um interdisciplinar, organizados em dezesseis Núcleos de Iniciação à Docência vinculados a escolas públicas municipais, estaduais e federais dos municípios de Ilhéus e Itabuna.

É importante ressaltar que a participação dos professores da Educação Básica não se resume, exclusivamente, à supervisão dos bolsistas, conforme evidenciado por um estudo⁵ amplo realizado pela Fundação Carlos Chagas em 2014, que destaca a contribuição do

⁵ 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.

Programa para a formação continuada⁶, proporcionando-lhes oportunidades de reflexão, atualização e aprimoramento de suas próprias práticas pedagógicas. No entanto, é fundamental reconhecer que, apesar da participação essencial desses três grupos distintos de sujeitos, o foco central e os objetivos primordiais do Programa recaem sobre os licenciandos.

O PIBID se tornou uma política pública bastante significativa na valorização do magistério (Dantas, 2013; Carmo; Vasconcelos, 2019; Bartochak; Sanfelice, 2023), uma vez que as experiências metodológicas realizadas no programa são inovadoras, além de ser uma política que promove oportunidades de transformação, ou até de rompimento, com os modelos de formação vigentes, já que proporciona a integração concreta entre a universidade e a escola de educação básica.

Entretanto, avaliações e reavaliações foram sendo produzidas acerca do Programa, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, afim de apontar as fragilidades e potencialidades, bem como as lacunas, e discutir as problemáticas existentes (Gatti *et al* 2014; Gimenes, 2016; Policarpo, 2019; Farias; Silva; Cardoso, 2021). Uma das lacunas encontradas é a ausência de investigações sobre a institucionalização dessa política no âmbito das IES (Souza, Maia, Mororó, 2024), que é onde a presente pesquisa pretende contribuir. Assim, indago: qual a relação entre o PIBID, seu processo de institucionalização e os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores da UESB e da UEFS?

A formação de professores enquanto objeto de pesquisa é amplamente analisada por diversos estudiosos, a partir de diferentes métodos e abordagens, o que não significa que essa temática esteja esgotada. Pelo contrário, as reflexões da literatura especializada (Cavalcanti, 2018) apontam a pluralidade de perspectivas e a importância que o tema carece, sobretudo na conjuntura atual em que a educação, a progressão na carreira docente e os demais profissionais da área vêm sendo atacados e culpabilizados no Brasil. Os problemas referentes à formação inicial ou continuada de professoras/es são antigos e, concomitantemente, atuais. Borges *et al* (2021) postulam que inúmeras pesquisas demonstram a necessidade de investigações contínuas na área, bem como a busca por políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar as problemáticas que estão postas.

Na história da educação brasileira, a preocupação com a formação inicial de professores adquiriu caráter central nas reformas educativas nacionais, bem como no discurso político

⁶ "O PIBID passa a ser indutor de formação continuada de professores, tanto daqueles que atuam nas escolas públicas e recebem os licenciandos, como aqueles que atuam nas instituições formadoras, os professores universitários" (Carvalho; Silva; Silvestre; Pinto, 2017, posição 369); (Rabelo; Coelho, 2018); (Becker; Keller; Sawitzki, 2017).

hegemônico, uma vez que foi reconhecida enquanto elemento-chave para a mudança na qualidade de ensino no país. Como resultado, muitos estudos “têm mostrado o papel social e político do professor na implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais” (Guedes, 2019, p. 92).

As políticas públicas educacionais vigentes encontram-se orientadas por preceitos neoliberais, que reafirmam os valores de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva. Freitas (2018) destaca que a origem deste movimento tem sua base no surgimento de uma “nova direita”, que buscou estabelecer o imbricamento entre o liberalismo econômico (neoliberal) e o autoritarismo social. “A investida mundial deste movimento teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970 com a primeira crise do petróleo (associada a outros fatores econômicos) ainda na vigência do Estado de bem-estar social” (Freitas, 2018, p.13).

Pereira e Minasi (2014) apontam que o Estado, imerso em constantes contradições históricas de caráter expansionista, insiste em promover políticas públicas de formação de professores calcadas nos pressupostos do mercado, oportunizando a ação da iniciativa privada dentro desse processo, através de incentivos fiscais e programas de concessão de bolsas de estudos.

Dentro dessa lógica, a esfera da educação passa a ser atravessada pelos problemas advindos da desigualdade social, ao mesmo tempo em que é tida como um dos mecanismos fundamentais para solucioná-los. Nesse contexto e sob os preceitos do neoliberalismo, os professores são compreendidos enquanto o sujeito central das reformas educativas atuais, ou seja, estes profissionais são tidos como a ferramenta basilar para solucionar a grande questão da educação brasileira, qual seja, a construção de uma escola inclusiva e cidadã. Essa compreensão transformou a formação inicial e continuada em espaço de disputa de projetos ideologicamente distintos. Outra problemática proveniente desse contexto foi o controle do processo educativo, colocando a administração das escolas submetida a preceitos empresariais (Felipe e Bahia, 2020; Freitas, 2018).

No bojo dessas tensões políticas e sociais, programas de iniciação à docência têm sido apontados como possibilidades de potencialização da formação inicial, uma vez que tornam atraentes a carreira docente, numa conjuntura de constante desvalorização do profissional e desprofissionalização crescente. A professora e pesquisadora Carla Beatriz Meinerz destaca que o PIBID é importante porque potencializa “a imaginação em torno das perspectivas dos estudantes que optam pela licenciatura [...], enfrentando representações sociais partilhadas que desconhecem ou subestimam a complexidade da produção no campo da Educação [...]” e

acrescenta que “acompanhar tais enfrentamentos é um privilégio do professor que atua em atividades de ensino como os estágios curriculares e o PIBID, tornando-se também um desafio generoso” (Meinerz, 2013, p. 225).

Posto isso, para responder à indagação de pesquisa, esta investigação tem como objetivo principal analisar a relação entre o PIBID, seu processo de institucionalização e os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores da UESB e da UEFS. Para tanto, consideramos⁷ necessário: (I) investigar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto das políticas públicas de formação de professores, à luz das transformações e impactos promovidos pelas políticas neoliberais a partir da década de 1990; (II) identificar as etapas de implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em duas UEBAs, apontando os agentes implicados nesse processo; (III) examinar como a política de iniciação à docência, expressa no PIBID, é inserida nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores de duas UEBAS, constituída a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015; (IV) distinguir a relação entre a concepção de formação inicial docente e a iniciação à docência dentro dos Projetos Pedagógicos Institucional de Formação de Professores de duas UEBAS; (V) compreender como os documentos institucionais das UEBAS articulam a relação entre universidade e educação básica como espaços de formação docente.

A pesquisa realizou-se a partir do arcabouço teórico-metodológico do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), pois ao organizar categorias de análise da realidade como historicidade, totalidade e contradição, o MHD se torna fundamental para analisar as dinâmicas da sociedade capitalista na qual as práticas sociais humanas se desenvolvem, contribuindo, assim, para a compreensão da política de formação de professores e seus diversos desdobramentos. Nesse sentido, alguns estudiosos (Netto, 2011; Kosik 1976; Hungaro 2014; Marx e Engels, 2006) foram fundamentais para criar uma base teórica sobre os fundamentos da realidade social.

Como instrumentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a análise documental ao trabalhar com as diretrizes nacionais, estaduais e institucionais, bem como com os documentos institucionais: denominados como Projetos Pedagógicos Institucional de Formação de Professores. Os participantes da pesquisa correspondem a dois

⁷ A partir desse momento utilizaremos a 3ª pessoa do plural, isto porque as informações expostas anteriormente correspondiam as experiências vivenciadas apenas por uma das pesquisadoras.

grupos, quais sejam (I) os Pró-Reitores de Graduação e (II) os professores universitários coordenadores de área do PIBID.

Para além deste texto introdutório, no qual apresentamos o problema de pesquisa, a questão norteadora, as razões pessoais, acadêmicas e sociais que justificam este estudo, bem como os objetivos geral e específicos, a dissertação está organizada da seguinte forma:

Na seção 02, intitulada Fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa: conhecer, agir e transformar, discutimos os fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético e a maneira como esse referencial teórico-metodológico orienta o percurso investigativo empreendido, além de caracterizarmos os participantes da pesquisa. A seção 03, O PIBID e sua organização: contexto, marcos legais e institucionalização, dedica-se à análise do contexto histórico de constituição do Programa, revisitando debates sobre a formação inicial de professores e mapeando como o PIBID tem sido tematizado na produção acadêmica brasileira, com ênfase em sua institucionalização. Na seção 04, O PIBID em duas universidades estaduais da Bahia, analisamos historicamente o Programa na UESB e na UEFS, ancoradas na categoria de historicidade, destacando especificidades, características próprias e aproximações entre as experiências das duas instituições. Na seção 05, A iniciação à docência nos PPIs da UESB e da UEFS: o espaço do PIBID e as concepções de formação, realizamos uma análise documental dos Projetos Pedagógicos Institucionais, examinando suas contradições e mediações a partir da literatura especializada, decompondo o PPI enquanto parte constitutiva do objeto de estudo para compreender sua totalidade, ou seja, sua origem, seus processos de produção e o modo como refletem as políticas públicas de formação de professores, particularmente em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015. A seção 06, O PIBID entre programa e política de Estado: contradições, disputas e possibilidades na formação docente, discute as tensões identificadas no percurso da pesquisa, como a distinção entre programa e política de Estado, os limites entre auxílio de permanência e formação acadêmica, as disputas orçamentárias e as relações entre a formação dos professores universitários e a formação dos docentes da educação básica. Por fim, na seção 07, Considerações finais, apresentamos uma síntese dos achados, retomamos a pergunta de pesquisa, apontamos os principais elementos elucidados pelo estudo e indicamos desafios e possibilidades para o fortalecimento da política de formação docente.

Assim, ao longo das páginas que se seguem, buscamos lançar um olhar crítico sobre as políticas públicas educacionais e as práticas institucionais, a fim de contribuir com o debate sobre a construção de uma educação combativa frente as problemáticas postas, que, como

apontou Charlotte Bronte, crescem firmes quando não se promove a reflexão e o cultivo ao pensamento crítico.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CONHECER, AGIR E TRANSFORMAR

A ciência sem consciência é apenas a ruína da alma (François Rabelais, Carta de Gargântua a Pantagruel, Pantagruel, 1532).⁸

A história da humanidade é constituída por uma dupla transformação: do mundo que habitamos e das próprias ferramentas com as quais o deciframos. Nessa perspectiva, as investigações científicas são uma possibilidade concreta para mudanças, assim, a busca constante por seus conceitos, suas variáveis e finalidades se constrói a partir da necessidade de explicações e justificativas diante das situações que vivenciamos, enquanto humanidade e enquanto sujeitos históricos. A produção do saber nos coloca diante de muitos desafios, dentre eles: a conduta ética, uma vez que o saber envolve a percepção, a razão e a ação concreta. Não existe nas ciências uma verdade absoluta e irrefutável, bem como não é possível construir uma ciência com pressupostos neutros. Quem faz ou se propõe a construir a ciência, em qualquer área, está afetado por valores e escolhas.

Para François Rabelais (1494-1533), um erudito europeu, era caríssimo que tais escolhas fossem tomadas com consciência. Ao escrever em pleno Renascimento, momento em que a Europa vivia um embate entre o humanismo, com a valorização do saber e da liberdade crítica, e os abusos do poder religioso, político e até intelectual, a carta de Gargântua a Pantagruel é um manifesto pedagógico, no qual o autor defende uma educação ampla, que abarque as ciências, filosofia e artes (Silva, Gonçalves, 2014). A partir dos escritos de Rabelais, compreendemos que o conhecimento desvinculado da ética corrompe, seja pela arrogância intelectual, seja por aplicações destrutivas, que podemos relacionar a tecnociência sem regulamentação (uso de inteligência artificial, edição genética e armas nucleares) e o fetichismo da racionalidade (a ciência como dogma).

Precisa haver intencionalidade nas escolhas do pesquisador durante a condução da sua investigação científica, que é, ao mesmo tempo, um ofício e um grande desafio que nos é colocado. Por isso, a escolha do Materialismo Histórico e Dialético como método para esta pesquisa, não foi por caso, mas porque acreditamos que é através dessa orientação teórico-metodológica que conseguimos responder, da melhor forma, os questionamentos que tecemos acerca do nosso objeto. Friedrich Engels e Karl Marx, em especial este último, são os dois fundadores e as principais referências do MHD.

⁸ No original “[...] *et science sans conscience n'est que ruine de l'âme*”, tradução de Guilherme Gontijo Flores.

Em suas obras, Marx e Engels não escreveram especificamente sobre o método (Hungaro, 2014), assim, para tratar das categorias metodológicas e elementos do MHD que nos orientaram na presente pesquisa, além de nos debruçarmos sobre alguns trabalhos destes dois autores, também é basilar contar com as contribuições significativas de teóricos e autores marxistas, tais como Netto (2011), Kosik (1976) e Hungaro (2014).

2.1. O Materialismo Histórico-Dialético

Na teoria social, o método é uma das problemáticas centrais e uma questão bastante polêmica, esse destaque é evidenciado no esforço empreendido pelos clássicos das ciências sociais. A exemplo podemos citar Durkheim, que se empenhou na construção de um método adequado à sociologia; e Weber, que além de conceituar as categorias sociológicas, também escreveu extensivamente sobre metodologia. Assim, indiscutivelmente, qualquer aproximação séria e ponderada às ciências sociais requer um esforço consciente sobre a metodologia. “E não é casual que sempre que elas tenham sido objeto de questionamento, o debate metodológico esteve em primeiro plano - assim ocorreu, por exemplo, quando se tornou visível, nos anos 1960-1970, a crise da sociologia acadêmica” (Netto, 2011, p. 9).

O método em questão, enquanto mecanismo lógico de interpretação da realidade, caracteriza-se “pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem” (De Sousa, 2014, p. 2). Dessa forma, pesquisar significa refletir acerca da realidade material tomando como ponto de referência o empírico e, através de sucessivos movimentos de abstração, chegar ao concreto na perspectiva dialética do método:

[...] está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, de vida no seu conjunto. A questão da postura neste sentido antecede o método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar, expõe, estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. (Frigotto, 2001, p. 77)

Ao trabalharmos com o MHD precisamos pontuar que, segundo Netto (2011), na teoria social de Marx, a questão do método é atravessada por problemas que não estão relacionados apenas a razões de caráter filosófico e/ou teórico, mas que se devem a razões ideológicas e políticas. Isso porque, na medida em que essa teoria é vinculada a um projeto revolucionário, sua concepção teórico-metodológica esteve sempre condicionada às reações que esse projeto despertou, e continua despertando. Justamente por isso, o autor pontua que, durante o século XX, nos países denominados como democráticos, nenhum pesquisador teve os seus direitos

políticos e civis limitados por ser durkheimiano ou weberiano, “mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas” (Netto, 2011, p. 10).

Ao diferenciar o seu método do de Hegel, escolhendo criticamente a concepção dialética, Marx anotou:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (Marx, 2017, p. 74).

Dessa forma, a teoria é o movimento real do objeto transportado para o cérebro do pesquisador “é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir” (Netto, 2011, p. 21). Assim, para alcançar a essência do objeto é necessário capturar a sua estrutura e dinâmica, por meio de processos analíticos e operar a sua síntese, dessa forma “o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (Neto, 2011, p. 22). Para tanto, algumas categorias centrais do método como totalidade, contradição e historicidade são utilizadas para que consigamos chegar à apreensão do movimento real do nosso objeto.

Com isso, podemos apontar que, em *A Ideologia Alemã*, obra publicada originalmente em 1932, Marx e Engels (2019) apresentam três pilares essenciais para a compreensão de sua teoria, fundamentos esses que também nos ajudaram a interpretar a realidade e a examinar o nosso próprio objeto de estudo. Primeiro precisamos compreender que se trata de uma teoria materialista, que demonstra, com base na realidade empírica, que a sociedade e os sujeitos são produtos das suas condições materiais de existência. Ou seja, tudo depende do modo como as pessoas produzem sua vida material e das relações sociais que daí surgem. Isso significa que nenhum fenômeno social, seja o movimento sufragista feminino, os processos de independência das Américas ou a criação de uma política pública educacional de fomento à iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pode ser reduzido a meras ideias ou ações individuais. Pelo contrário, o materialismo de Marx e Engels demonstra que a realidade social não surge de abstrações e vontades isoladas, mas das relações materiais concretas, que carregam em si o acúmulo de lutas, contradições e transformações vivenciadas no processo histórico.

Nessa perspectiva, o segundo pilar essencial é a história, ou historicidade. No MHD, a história é a própria engrenagem que move a sociedade. Nada surge do nada, nem mesmo as formas mais simples de produção, afinal “nenhuma produção existe sem o trabalho anterior, acumulado” (Marx, 2011, p. 43). Ou seja, todos os fenômenos sociais surgem a partir de condicionantes históricas, frutos da ação humana ao longo do tempo.

Por fim, chegamos ao terceiro pilar: o Materialismo Histórico de Marx e Engels (2019) é dialético porque os autores defendem que a realidade está neste processo contínuo de transformação dialética e também porque eles invertem a dialética hegeliana, que toma como ponto de partida a consciência, como já mencionamos acima.

É nos Grundrisse, uma obra de Marx (2011), onde encontramos melhor sintetizadas as bases do seu método (Netto, 2011). É neste livro que conseguimos observar “o caminho investigativo para se estabelecer a relação com o objeto investigado” (Hungaro, 2014, p. 70).

Se considerarmos um dado país de um ponto de vista político-econômico, começamos pela sua população, sua divisão de classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos de produção, a importação e a exportação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia, se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex. trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p. ex. não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto repensado a conceitos abstratos cada vez mais finos, até que estivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (Marx, 2011, p. 54).

Esse trecho ilustra o método dialético de análise, contrastando a aparente obviedade do concreto com a necessidade de partir do abstrato para compreender verdadeiramente a realidade. Marx começa descrevendo como, no primeiro momento, parece promissor analisar um país partindo de elementos empíricos concretos: população, classes, produção, comércio. Essa abordagem parece “realista”, pois parte do que é visível (o concreto sensível), mas o autor identifica um problema: esse concreto aparente é, na verdade, uma abstração superficial. Assim, a população parece um conceito concreto, mas é vazio se ignorarmos as classes sociais que a compõem. As classes são abstrações se não entendermos suas bases materiais (trabalho

assalariado, capital, relações de produções) e o capital só existe em relação ao trabalho assalariado, valor, dinheiro, etc. O concreto imediato é uma “representação caótica”, nas palavras de Marx, ou seja, é um amontoado de dados desconectados sem a mediação das relações sociais que os fundamentam.

Marx propõe partir das determinações mais simples e abstratas (como valor, trabalho e troca), que são os elementos constitutivos invisíveis da realidade, para daí, progressivamente reconstruir o concreto por meio da análise dessas relações, chegando a uma compreensão da totalidade social. Não podemos entender o “preço” sem antes compreendermos “valor” e “trabalho”, assim como não se entende “capital” sem antes entender “trabalho assalariado” e “exploração”. O concreto verdadeiro, portanto, não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada, qual seja, uma totalidade articulada por relações complexas: “uma totalidade de muitas determinações e relações” (Marx, 2011, p. 54). É importante observar que, no fragmento destacado, Marx parte de um todo e vai decompondo-o em outras unidades, e mesmo essas unidades se tornam um todo específico em suas existências: sua totalidade inicial é “um dado país de um ponto de vista político-econômico”, que depois se tornam “população”, “cidade”, “campo”, etc., “esta decomposição do todo, que é o elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, sem decomposição não há conhecimento” (Kosik, 1976, p. 18). A dialética de Marx exige desconstruir o aparente para revelar as contradições internas e reconstruir o todo a partir das relações essenciais, mostrando como o abstrato (como o valor) se manifesta no concreto (como o preço).

Nesse processo é possível observar uma relação de mediação entre as totalidades, que, por um lado, faz com que cada totalidade esteja sempre se conectando e fazendo parte de outras totalidades e, por outro, “cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação aos outros fenômenos” (Cury, 2000, p. 36).

Para entendermos melhor a categoria de totalidade, Netto (2011) nos ajuda, uma vez que, de acordo com o autor, a totalidade:

É uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos) (Netto, 2011, p. 56).

Assim, a totalidade não é uma abstração vaga, mas a realidade social em sua forma mais integrada, porque abarca todas as relações (econômicas, políticas, culturais) que formam a

sociedade, e material. É uma visão ampliada, que não isola fenômenos, mas os vê como partes de um todo maior, além disso, é feita de múltiplas contradições e mediações.

A partir da totalidade, temos uma categoria fundamental para o Materialismo Histórico e Dialético: a contradição, que pode ser observada em dois momentos, na contradição aparência/essência e no processo dialético de transformação do real. É importante destacar que “a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (Cury, 2000, 30).

Nessa subseção buscamos apresentar as bases teórico-metodológicas que compõem o Materialismo Histórico-Dialético e que serviram de aporte para a análise do nosso objeto. Partimos da compreensão de que uma ciência feita com eficiência e responsabilidade é fundamental para a construção de um bom trabalho; contudo, que valor tem a eficiência sem humanidade? Afinal, o método sem consciência pode transformar-se em uma máquina de moer almas, como apontou Rabelais.

2.2. Procedimentos da pesquisa

Para analisar a relação entre o PIBID, seu processo de institucionalização e os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores da UESB e da UEFS, foi necessário traçar e seguir um caminho metodológico, ancorado nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, para a efetivação dessa análise. Para isso, delimitamos certos procedimentos, que serão explicitados nas subseções seguintes.

2.3. O lócus de pesquisa

O local específico em que a pesquisa foi desenvolvida se deu em duas Universidades Estaduais da Bahia (UEBAs), quais sejam, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

De acordo com as informações fornecidas no *site* ⁹da UESB, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia é uma instituição pública de ensino superior multicampi, com sede em Vitória da Conquista e *campi* nas cidades de Jequié e Itapetinga. Sua criação está vinculada à política de interiorização do ensino superior na Bahia, iniciada na década de 1960, com o

⁹ <https://www.uesb.br/historico/>

objetivo de atender à demanda por formação de professores e promover o desenvolvimento regional.

O processo de constituição da UESB teve início com a criação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em cidades do interior, e, ao longo dos anos, foi se consolidando por meio da criação de novas unidades acadêmicas e cursos. Em 1980, foi instituída a Fundação Educacional do Sudoeste, substituída pouco tempo depois pela Autarquia Universidade do Sudoeste. Em 1987, a UESB foi oficialmente autorizada a funcionar como universidade, e seu credenciamento definitivo ocorreu em 1998. A universidade se destaca por sua atuação nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo significativamente para a formação profissional e o desenvolvimento socioeconômico do interior da Bahia.

Atualmente a universidade, em seus três campi, oferece 47 cursos de graduação, cujas vagas são ofertadas através do vestibular anual da Instituição e pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Governo Federal, que considera o desempenho óbito pelos candidatos através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O campus de Vitória da Conquista oferece 21 cursos de graduação, sendo 9 licenciaturas e 12 bacharelados, em diversas áreas do conhecimento. Com mais de 80 laboratórios, o campus garante uma formação sólida por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Conta também com espaços importantes como o Centro de Extensão e Ações Comunitárias, dois museus, núcleos de prática jurídica, o Centro Universitário de Atenção à Saúde (Ceuas), além de restaurante e residência universitários. No que se refere à pós-graduação, o campus oferece nove programas de mestrado, dois de doutorado e diversas especializações, possibilitando ao estudante um percurso acadêmico completo, da graduação ao doutorado.

Segundo informações disponíveis no site¹⁰ da instituição, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi fundada com o objetivo de promover a interiorização do ensino superior na Bahia, descentralizando-o da capital, Salvador. Originada na década de 1970, no contexto de políticas públicas voltadas à expansão da educação como estratégia para o desenvolvimento regional. Inicialmente a instituição foi constituída como a Fundação Universidade de Feira de Santana, pela Lei Estadual nº 2.784/1970, e transformada em autarquia especial em 1980, passando a se chamar UEFS. Desde sua fundação, a universidade tem atuado com forte compromisso social, especialmente na formação de profissionais qualificados para atender às demandas do centro-norte baiano, abrangendo cerca de 150 municípios, muitos deles localizados no semiárido.

¹⁰ <https://www.uefs.br/>

Atualmente, a UEFS oferta 31 cursos de graduação, distribuídos em quatro grandes áreas do conhecimento. Desses, 14 são licenciaturas e 17 bacharelados, sendo 29 em regime semestral e dois em regime anual (Medicina e Música). Desde 2019, a seleção dos estudantes é realizada prioritariamente pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU). A política de acesso também reforça seu compromisso com a inclusão: 50% das vagas são destinadas a candidatos oriundos da escola pública, sendo 80% dessas para candidatos negros e 20% para não negros. Além disso, há cinco por curso reservadas para candidatos indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência e pessoas transexuais, travestis e transgêneros. Atualmente, são ofertadas 2.187 vagas anuais para graduação, distribuídas entre os dois semestres.

No que se refere à pós-graduação *stricto sensu*, a UEFS atualmente oferta 27 programas, incluindo 14 mestrados acadêmicos, 6 doutorados e 4 mestrados profissionais, além de 2 programas interinstitucionais, sendo eles 1 doutorado e 1 programa com mestrado e doutorado. A Universidade participa de cursos no âmbito nacional e interinstitucionais em áreas como o ensino de ciências, matemática, física, letras, difusão do conhecimento e ciência da computação. A UEFS se consolidou como uma das principais instituições públicas de ensino superior da Bahia e do Nordeste, sendo reconhecida pela qualidade acadêmica, pela produção científica e pelo compromisso social.

Inicialmente, tínhamos a intenção de trabalhar com as quatro Universidades Estaduais da Bahia, além das duas já citadas, também gostaríamos de pesquisar nosso objeto na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), mas ao aplicarmos os nossos critérios de inclusão e exclusão para a definição do lócus da pesquisa, somente duas foram selecionadas.

O nosso critério de inclusão foi, primeiro, que o PIBID integrasse a formação inicial docente das IES e, em segundo, a identificação dos documentos institucionais para a realização da análise aqui proposta, quais sejam, os Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais – PPIs de formação de professores. Na UEFS encontramos esse documento sob o nome de “Proposições para uma política de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores em nível superior na UEFS” e na UESB sob o nome de “Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de formação inicial e continuada de profissionais da educação da UESB”¹¹. Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 01/07/2015, que

¹¹ O termo “Projeto Pedagógico Institucional (PPI)”, aqui empregado, é utilizado conforme a nomenclatura presente na Resolução CNE/CP nº 02, de 2015, que orienta as Instituições de Ensino Superior a elaborarem seus documentos institucionais de formação de professores. Contudo, cada universidade nomeou seu projeto de modo autônomo, na UESB o título do documento ficou: Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de formação inicial e continuada de profissionais da educação da UESB; já na UEFS recebe o título de: Proposições para uma política

estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e, mais recentemente, com a publicação da Resolução CEE/BA Nº 70/2019, de 10/10/2019, todos os cursos de Licenciatura das Universidades Estaduais da Bahia foram orientados a adequar seus currículos segundo o que foi estabelecido pelas diretrizes. É nesse cenário que surgem os documentos com os quais vamos trabalhar.

O Projeto Pedagógico Institucional de formação de professores, configura-se enquanto instrumento balizador para a atuação de determinada instituição de ensino superior, pública e/ou privada. O processo de construção e atualização do Projeto Pedagógico Institucional de formação de professores é a forma objetiva de a Universidade dar sentido à sua atuação como instituição de ensino que promove cursos de formação docente; permitindo, assim, debates em torno de seus pressupostos filosófico, teóricos-metodológicos e a revisão das diretrizes pedagógicas, relacionadas aos seus projetos de ensino, pesquisa e extensão.

2.4. Sujeitos da pesquisa: critérios de inclusão e exclusão

Uma vez que a Pró-Reitoria é um órgão executivo responsável por coordenar, planejar, fomentar, superintender e acompanhar as atividades pedagógicas e as políticas de ensino na Graduação, e com o objetivo de aprofundar a análise a partir de diferentes fontes, contamos também com a colaboração dos Pró-Reitores de Graduação das duas Universidades Estaduais da Bahia (UEBAs) na construção da presente pesquisa. Outro grupo de colaboradores é composto pelos coordenadores de área, docentes responsáveis por elaborar e executar os subprojetos do PIBID em cada curso de licenciatura.

Para incluir ou excluir um possível participante, seguimos critérios específicos. No caso dos Pró-Reitores de Graduação, foram incluídos aqueles que estavam em exercício quando os PPIs de Formação de Professores estavam sendo elaborados, visando obter informações mais precisas sobre esse processo. Por sua vez, os coordenadores de área selecionados foram aqueles que ocuparam essa função por, pelo menos, dois anos, ainda que de forma não consecutiva. Considerando que o objetivo da pesquisa é analisar a relação entre o PIBID, seu processo de institucionalização e os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores

de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior na UEFS. Para fins de análise e padronização terminológica neste trabalho, utilizamos as expressões PPI, PPI-formação e PPI de Formação de Professores para nos referirmos, em conjunto ou individualmente, aos documentos institucionais dessas duas IES.

da UESB e da UEFS, torna-se fundamental compreender como esses dois grupos de participantes atuaram e influenciaram tal processo.

2.5. Cuidados éticos com a pesquisa: riscos e benefícios

O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que o avaliou e aprovou, etapa essencial para o início da coleta de dados. A pesquisa seguiu rigorosamente os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamentam as diretrizes para estudos envolvendo seres humanos.

Entretanto, vale destacar que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem produzido importantes discussões acerca da prática da pesquisa na área educacional, especialmente no que se refere à regulação ética, à integridade da pesquisa e à atuação ética do pesquisador (Mainardes, 2017). Nesse contexto, a associação sistematizou parte desse debate na coleção *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*, organizada em quatro volumes publicados em formato de e-book: Volume 1 (2019), Volume 2 (2021), Volume 3 (2023) e Volume 4 (2025). Essas publicações buscam contribuir para o fortalecimento de referenciais éticos próprios da pesquisa em Educação e nas Ciências Humanas e Sociais.

No Volume 1, os pesquisadores da ANPEd discutem, já no primeiro capítulo, a luta das Ciências Humanas e Sociais por um sistema de revisão ética que considere as especificidades epistemológicas e metodológicas dessas áreas. Segundo o documento, “em alguns CEPs, as características e as especificidades da pesquisa em CHS não são compreendidas, acarretando dificuldades para aprovação de projetos dessas áreas” (ANPEd, 2019, p. 16). A publicação também problematiza os desafios enfrentados na construção de documentos de referência voltados à pesquisa em Educação, além de apresentar as ações desenvolvidas pela associação em defesa do reconhecimento das particularidades éticas das pesquisas educacionais.

Nessa direção, compreende-se que a defesa de maior autonomia para a avaliação ética das pesquisas em Educação não implica desconsiderar a relevância histórica e institucional dos Comitês de Ética vinculados à área da saúde, mas reconhecer que as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais possuem dinâmicas, objetos, métodos e relações com os participantes que demandam análises sensíveis às suas especificidades. Assim, as discussões promovidas pela ANPEd contribuem para o fortalecimento de um debate comprometido com a construção de procedimentos éticos mais adequados às singularidades da pesquisa educacional.

Segundo Mercado e Rêgo (2023, p. 12-13), “os materiais produzidos pela ANPEd acerca da ética na pesquisa devem ser utilizados tanto para nortear o desenvolvimento de pesquisas bem como para fundamentar e ampliar a discussão em torno do tema” além de ajudar a “fortalecer ações que possam promover a autonomia de um sistema de revisão ética próprio para a Pesquisa Educacional”.

Nesse sentido, dialogando com os critérios estabelecidos pelo CEP/UESB e subsidiado pelos documentos da ANPEd, a fim de garantir transparência e respeito aos participantes, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo todas as informações relevantes sobre o estudo, possibilitando que cada pessoa decidisse, de forma voluntária, sobre sua participação e sobre a cessão de seus dados. Também foi solicitada a assinatura de um termo específico para autorização do uso de imagens e depoimentos.

É importante destacar que a identidade dos participantes foi integralmente preservada, substituindo-se seus nomes por números sequenciais precedidos da palavra “Participante”, como: Participante 01, Participante 02. Dessa forma, asseguraram-se o anonimato e a confidencialidade das informações.

Este estudo é classificado como de risco mínimo, uma vez que os possíveis incômodos envolviam apenas eventual desconforto ao responder algumas perguntas ou sentir-se exposto durante a entrevista. Para minimizar tais situações, foram reforçados junto aos participantes o caráter sigiloso das informações e a preservação integral de suas identidades, já que nenhum nome real seria utilizado em qualquer etapa da pesquisa.

O principal benefício deste estudo para os participantes consistiu em contribuir para a análise da implementação de políticas públicas de formação de professores nas Universidades Estaduais da Bahia, possibilitando refletir sobre caminhos de aprimoramento tanto para a formação inicial docente quanto para a atuação dessas políticas no âmbito institucional.

2.6. Procedimentos e estratégias de produção de dados

A fim de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, além das entrevistas semiestruturadas, utilizamos a análise documental como instrumento de coleta de dados. Tal procedimento envolve o uso de métodos e técnicas voltados à apreensão, compreensão e interpretação de documentos de naturezas diversas (Sá-Silva *et al*, 2009).

É importante distinguir a análise documental da pesquisa bibliográfica, que apesar de ambas terem o documento como objeto de investigação e, portanto, apresentarem certa proximidade, não são a mesma coisa. A diferença central reside na natureza das fontes utilizadas, enquanto a pesquisa bibliográfica se orienta pelas contribuições de diferentes autores sobre determinado tema, trabalhando predominantemente com fontes secundárias, a pesquisa documental, por sua vez, recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, isto é, a fontes primárias (Sá-Silva *et al.*, 2009) Diante disso, é imprescindível considerar que, “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2007, p. 70).

Por isso, os pesquisadores precisam compreender o conceito de fontes primárias e fontes secundárias: as primeiras são documentos originais, a partir dos quais se tem uma relação direta, sem mediação, com o objeto estudado; as segundas, por sua vez, são compreendidas enquanto os dados já elaborados por outros estudiosos, ou seja, já são de domínio científico, o chamado estado do conhecimento ou da arte. Entretanto, nada é fonte de pesquisa até que o cientista formule seus questionamentos ou como pontua Hobsbawm (1998, p. 220), “em geral, não existe material algum até que nossas perguntas o tenham revelado”.

Dessa forma, cabe nos debruçarmos sobre o conceito de documento, para isso precisamos considerar que a análise documental surge a partir, ou dentro, da pesquisa histórica, sendo, posteriormente, incorporada pelas demais ciências humanas e sociais. Nesse sentido, no final do século XIX com a escola positivista, o conceito de documento compreendido pela maioria dos historiadores eram os registros escritos, sobretudo os oficiais. Essa definição decorria da abordagem histórica praticada no período, que estava focada, sobretudo, nos atos grandiosos de políticos, monarcas, conquistadores, ou seja, “a história dos vencedores”. “A valorização do documento como garantia de objetividade, marca indelével dos historiadores positivistas, exclui a noção de intencionalidade contida na ação estudada e na ação do pesquisador, sendo esse processo construído historicamente” (Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 7). Este conceito de documento será modificado profundamente devido à evolução da História enquanto ciência, disciplina e método, tendo como principal impulsionador o movimento realizado pela Escola dos Annales¹². “A Escola de Annales ao privilegiar uma abordagem mais globalizante

¹² A escola dos Annales é um movimento historiográfico do século XX que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as mentalidades.

amplia consubstancialmente o conceito de documento” (Sá-Silva *et al*, 2009, p. 7), assim documento pode tratar-se de textos escritos, iconografias, cinematografia, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, como objetos, registros sonoros, etc.

Entretanto, Sá-Silva *et al* postulam que quem trabalha com documentos precisa superar certos obstáculos e armadilhas, antes de estar apto a realizar uma análise do seu *corpus documental*:

Inicialmente deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade [...]. É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Desta forma, é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise (Sá-Silva *et al*, 2009, p. 8).

Além disso, Evangelista e Shiroma (2019) afirmam que, dentre as várias questões sobre as quais precisamos nos debruçar ao analisarmos documentos de política educacional, algumas são fundamentais, como as relações tecidas entre trabalho e capital e o papel que o Estado exerce nelas. Assim, das contradições do sistema capitalista surgem as demandas e as ações concretas para a construção de políticas públicas para a Educação, e os interesses das classes, por sua vez, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção destas políticas educacionais.

Os documentos que nos propusemos a analisar foram:

Quadro 1 – Documentos analisados na pesquisa

DOCUMENTO	UNIVERSIDADE	ANO DE PUBLICAÇÃO
O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	2019
Proposições para uma política de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores em nível superior na UEFS	UEFS	2018

Elaborado pela autora.

No que tange aos participantes da pesquisa, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, cujo propósito é orientar e guiar os relatos, afim de permitir que o recorte temático do estudo seja contemplado. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 195), a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. No que se refere à entrevista semiestruturada, trata-se de um tipo de abordagem que se organiza a partir de um

conjunto previamente definido de perguntas abertas, possibilitando, ao mesmo tempo, que novas questões surjam ao longo da interação entre entrevistador e entrevistado (Guazi, 2021).

Utilizamos a entrevista semiestruturada para dialogar com os pró-reitores de graduação e os coordenadores de área, buscando compreender o processo de implementação do PIBID nas universidades analisadas. Cada entrevista foi agendada individualmente e realizada via *Google Meet*, considerando a grande distância entre os campi, o que inviabilizou a realização presencial. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e devolutiva aos participantes, permitindo que confirmassem ou retificassem suas falas. Após essa etapa, as transcrições foram analisadas com o objetivo de identificar recorrências, especificidades e outros elementos relevantes nas respostas aos questionamentos propostos.

2.7. Tratamento dos dados

Para a análise dos dados, trabalhamos com dois conjuntos de categorias; o primeiro conjunto correspondeu às categorias de conteúdo, definidas previamente por estarem diretamente vinculadas ao objeto da pesquisa, quais seja, a formação inicial docente, iniciação à docência, institucionalização de políticas públicas educacionais e o próprio PIBID. Essas categorias orientaram a construção do roteiro, a condução das entrevistas e a delimitação do campo analítico.

O segundo conjunto foi composto pelas categorias empíricas, produzidas a partir das falas dos entrevistados e do exame das transcrições. Essas categorias foram organizadas em grupos temáticos, de modo a evidenciar recorrências, sentidos compartilhados e tensões presentes nas experiências narradas. Assim, destacam-se: formação em contato direto com o campo profissional de atuação; construção e fortalecimento da prática docente; escola como espaço de coformação; professor supervisor como coformador; imersão na cultura escolar; escola como espaço de pesquisa e reflexão na formação docente; aprendizagem por meio da prática; docência como prática social; formação política como dimensão essencial da formação de professores; PPI alinhado aos princípios da Resolução nº 2/2015; a experiência do PIBID como referência na formulação da política institucional de formação docente; a institucionalização do PIBID como possibilidade nas duas UEBAs; a autonomia universitária como condição para a sustentação de um PIBID próprio; a bolsa como fator de permanência estudantil; e a insuficiência das políticas institucionais de permanência.

Tanto as categorias de conteúdo quanto as categorias empíricas foram mobilizadas a partir das categorias fundamentais do método materialista histórico-dialético, que orientaram toda a interpretação aqui construída, sendo elas: historicidade, totalidade e contradição. Essas categorias permitiram compreender o movimento interno dos dados, relacionando as falas dos entrevistados às determinações mais amplas das políticas educacionais, às condições institucionais das universidades e à dinâmica histórica que atravessa a formação de professores no Brasil.

No quadro a seguir, sistematizamos a mobilização dessas categorias na pesquisa, evidenciando seu movimento no processo analítico e sua contribuição para a apreensão do objeto em sua concretude.

Quadro 2 – Mobilização das categorias do MHD na pesquisa

CATEGORIAS	MOBILIZAÇÃO DAS CATEGORIAS NA ANÁLISE	MOVIMENTO DA CATEGORIA NA REALIDADE INVESTIGADA
Historicidade	Mobilizamos a categoria de historicidade ao analisar o processo de constituição do PIBID no interior das transformações históricas e sócio-políticas da política de formação de professores no Brasil, apreendendo-o como produto de determinações vinculadas à reconfiguração do Estado sob a égide do neoliberalismo. A categoria também orienta a análise dos movimentos de institucionalização do programa na UESB e na UEFS, permitindo compreender, em sua dimensão processual, as continuidades, rupturas e contradições que atravessam sua implementação nos cursos de licenciatura.	A partir da análise construída, subsidiada pela categoria de historicidade, foi possível apreender o PIBID como processo histórico em movimento, evidenciando, a partir das fontes documentais e das entrevistas, as disputas em torno dessa política nos âmbitos nacional e estadual, bem como as continuidades, rupturas e reconfigurações que marcam sua trajetória e sua institucionalização nas IES investigadas.
Totalidade	A categoria de totalidade foi mobilizada na apreensão do PIBID como uma determinação inscrita na totalidade da política de formação de professores nas IES investigadas, tomando como referência os Projetos Pedagógicos Institucionais. Essa categoria orientou a análise das relações entre o programa e o conjunto das diretrizes, concepções formativas e condições institucionais que estruturam a formação docente na UESB e na UEFS, permitindo situá-lo para além de uma iniciativa isolada.	Para apreender essa totalidade, procedeu-se inicialmente à análise de suas múltiplas determinações, tomando o PIBID em sua constituição histórica e, em seguida, suas formas de materialização nas IES investigadas. Nesse percurso, mobilizaram-se as categorias de historicidade e contradição, o que possibilitou evidenciar as particularidades, tensões e mediações presentes em cada contexto institucional. A recomposição dessas determinações permitiu, então, apreender o movimento do concreto no recorte investigado, configurando a totalidade como síntese das múltiplas relações que estruturam a política de formação de professores na UESB e na UEFS, tal como expressa em seus PPI-formação e nas entrevistas realizadas.

Contradição	A categoria de contradição foi mobilizada no interior do próprio processo analítico, emergindo a partir da apreensão das determinações históricas e da totalidade investigada. Nesse sentido, evidenciou-se o caráter imbricado das categorias, que não se apresentam de forma isolada. A análise documental e das entrevistas permitiu identificar contradições tanto entre os discursos institucionais e as falas dos sujeitos quanto no interior dos próprios documentos, as quais expressam disputas mais amplas em torno do papel da universidade pública e dos rumos da formação docente, sob limites estruturais e pressões neoliberais.	A partir da apreensão das contradições no processo analítico, foi possível evidenciar o movimento de transformação social e histórica presente na realidade investigada, uma vez que a contradição se constitui como motor desse movimento. Nesse sentido, a mobilização dessa categoria permitiu desvelar a relação entre aparência e essência na política de formação de professores nas IES investigadas e no PIBID, evidenciando que, embora os documentos institucionais se apresentem como progressistas e orientados à valorização da formação docente, incorporam, simultaneamente, elementos que dialogam com as diretrizes e pressões do neoliberalismo. Tais contradições expressam o movimento histórico de disputas e lutas que atravessam a política educacional.
--------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A combinação entre revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo exigiu procedimentos específicos para garantir precisão e confiabilidade de cada etapa. Na revisão bibliográfica, realizamos uma análise temática, identificando padrões, recorrências e lacunas nas produções consultadas. A análise documental, conforme discutido na subseção anterior, envolveu a extração e interpretação de informações provenientes de fontes primárias, tais como decretos, resoluções e documentos institucionais. Por fim, a pesquisa de campo compreendeu a realização de entrevistas com os pró-reitores de graduação e os coordenadores de área do PIBID. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e armazenadas com o devido rigor ético e técnico.

3. O PIBID E SUA ORGANIZAÇÃO: CONTEXTO, MARCOS LEGAIS E INSTITUCIONALIZAÇÃO

Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta (O Ateneu de Raul Pompeia, 1888).

A formação de professoras e professores no Brasil está inserida em um cenário complexo. Sua realidade é atravessada por problemas como a precarização do trabalho docente, baixo investimento financeiro no sistema educacional, políticas públicas fragilizadas, além das pressões políticas internas e externas, tudo isso associado, de maneira mais contundente nos últimos tempos, aos compromissos políticos firmados com o projeto de sociedade defendido pelo sistema financeiro nacional e internacional. Os caminhos da formação docente brasileira estão imbricados em contradições históricas, tensionados por interesses públicos e privados.

A formação de professores passou a ser compreendida, sobretudo a partir da redemocratização do país no final da década de 1980, como um direito do educador e um dever do Estado, perspectiva assegurada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que instituíram a exigência da formação em nível superior para o magistério. Nesse contexto, entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) têm sido protagonistas na defesa de uma formação docente sólida e de políticas públicas que garantam condições reais para sua efetivação. Essas instituições lutam contra a precarização e a mercantilização da formação, defendendo a articulação entre teoria e prática, a autonomia pedagógica e o compromisso ético e social do professor com a escola pública.

Tal qual o jovem Sérgio, personagem principal de O Ateneu, obra citada na epígrafe desta seção, o qual aos 11 anos de idade, é enviado a um colégio interno no Rio de Janeiro onde precisa enfrentar um ambiente de violência, competição e conflitos, e é chamado à coragem para enfrentar o mundo, a constituição de uma política de formação docente também exige coragem dos que a viabilizam: coragem para resistir, persistir e transformar.

Por isso, enquanto objeto de pesquisa, a política e a prática de formação de professores são amplamente analisadas por diversos estudiosos, a partir de diferentes métodos e abordagens, o que não significa que essa temática esteja esgotada. Pelo contrário, as reflexões da literatura especializada (Cavalcanti, 2018) apontam a pluralidade de perspectivas e a importância que o

tema carece, sobretudo na conjuntura atual em que a educação, a progressão na carreira docente e os demais profissionais da área vêm sendo atacados e culpabilizados no Brasil. Os problemas referentes à formação inicial, complementar ou continuada de professores são antigos e, concomitantemente, atuais, Borges et al (2021) postulam que inúmeras pesquisas demonstram a necessidade de investigações contínuas na área, bem como a busca por políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar as problemáticas que estão postas.

Desde sua origem, a formação de professores no Brasil tem se constituído a partir da disputa de projetos antagônicos que travam, no interior de sua organização política, lutas de interesses objetivando que suas determinações legais traduzam suas intenções principalmente quanto aos seguintes aspectos: sua finalidade, perfil do professor, o local e a duração da formação e seus conteúdos.

Na configuração do Estado brasileiro a partir da reforma implementada na década de 1990, as políticas públicas de formação de professores foram acomodadas em diretrizes curriculares nacionais gerais, bem como em diretrizes específicas para os cursos de licenciatura.

A partir da década de 1990, o tema da regulamentação da formação de professores passou a adquirir caráter central, uma vez que a classe docente foi tomada como sendo o elemento-chave para a mudança na qualidade de ensino no país. Como resultado, muitos estudos “têm mostrado o papel social e político do professor na implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais” (Guedes, 2019, p. 92).

A origem dessa centralidade encontra-se orientada por preceitos de um Estado reorganizado a partir de perspectivas neoliberais, que reafirmam os valores de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva. Freitas (2018) analisa o alinhamento dessas perspectivas com o surgimento de uma “nova direita”, que buscou estabelecer o imbricamento entre o liberalismo econômico (neoliberal) e o autoritarismo social. “A investida mundial deste movimento teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970 com a primeira crise do petróleo (associada a outros fatores econômicos) ainda na vigência do Estado de bem-estar social” (Freitas, 2018, p.13).

Pereira e Minasi (2014) apontam que o Estado, imerso em constantes contradições históricas de caráter expansionista, insiste em promover políticas públicas de formação de professores calcadas nos pressupostos do mercado, oportunizando a ação da iniciativa privada dentro desse processo, através de incentivos fiscais e programas de concessão de bolsas de estudos.

Dentro dessa lógica, a educação, sempre atravessada pelos problemas advindos da desigualdade social, passa a ser tida como um dos mecanismos fundamentais para solucioná-los. Nesse contexto, sob os preceitos do neoliberalismo, os professores, e o seu trabalho, são compreendidos como sendo os sujeitos capazes de movimentar a escola (mais especificamente a aprendizagem) como sendo a ferramenta basilar para solucionar a grande questão da educação brasileira. Essa compreensão acentuou o caráter da formação inicial e continuada dos professores como um espaço de disputa de projetos ideologicamente distintos.

Na primeira década dos anos 2000, e no bojo das tensões políticas, sociais e ideológicas, o Brasil, a partir da política implementada pelo Pacto Nacional pelo Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, passou a atrelar a formação de professores à valorização docente, promovendo programas que incentivam a ampliação da formação dos professores, possibilitando o acesso a cursos de licenciatura dos docentes da educação básica, bem como desenvolvendo ações voltadas ao incentivo pela adesão aos cursos de licenciatura para aqueles que concluíram o ensino médio. Tanto em uma quanto na outra perspectiva, estabeleceu-se a finalidade de, desde o início da formação, se instituir uma articulação entre o percurso formativo do licenciando e o trabalho docente na escola.

Nos cursos regulares de formação docente, os programas de iniciação à docência têm sido apontados como possibilidades de potencializar a formação inicial, uma vez que podem tornar a carreira mais atraente em um contexto marcado pela intensificação e pela precarização do trabalho docente.

Esta seção tem como objetivo investigar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto das políticas públicas de formação de professores, à luz das transformações e impactos promovidos pelas políticas neoliberais a partir da década de 1990.

3.1. PIBID: marcos legais e implicações políticas

A formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (Nóvoa, 2009, p. 36).

Tradicionalmente, certos modelos de formação priorizam conhecimentos teóricos dissociados da realidade escolar, ocasionando um destacamento entre o que se aprende nas licenciaturas e o que se vivencia nas salas de aula. António Nóvoa (2009) propõe uma reconfiguração desse processo, defendendo que a formação docente deve ocorrer “dentro da profissão”, ou seja, calcada na prática pedagógica e no compartilhamento de saberes entre

professores experientes e iniciantes. Nesse sentido, podemos dizer que o PIBID, de certa forma, oportuniza essa proposta de reconfiguração desenhada pelo autor.

Com o intuito de aprimorar a formação docente para a Educação Básica, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Instituído pela Lei nº 11.502/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010, o programa busca estimular a carreira docente, valorizar a formação de professores e fortalecer a articulação entre universidades e escolas públicas (Brasil, 2007). Vinculado à Diretoria de Educação Básica (DEB) da CAPES/MEC, o PIBID tem como finalidade induzir políticas de formação inicial e continuada para profissionais da Educação Básica, além de promover a valorização do magistério em todas as etapas e modalidades de ensino.

Ao ser lançado em 2007, inicialmente, o PIBID foi destinado às Instituições Federais de Ensino Superior, essa primeira versão do Programa atendeu cerca de 3.000 bolsistas das áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, por possuírem uma menor demanda de professores e lidarem com altos índices de trancamento de matrículas (Brasil, 2007).

Com os resultados positivos apresentados pelo Programa, a partir de 2009, sua ampliação se estendeu de forma significativa, além de atender as Instituições Federais de Ensino Superior, passou a incluir também as Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias. Assim, passou a contemplar todas as licenciaturas e diferentes modalidades educacionais, como a Educação de Jovens Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombola.

No ano de 2013 uma nova portaria foi publicada, o objetivo era o de atualizar a regulamentação do Programa. Esse documento reforça a centralidade da dimensão pedagógica na formação inicial, incentivando as instituições a elaborarem seus próprios projetos, com foco na excelência das práticas formativas e na diversificação de experiências que contribuam para a profissionalização docente (Brasil, 2013). Foi a partir dessa atualização que Instituições de Ensino Superior privadas com fins lucrativos tiveram a sua participação garantida, ampliando cada vez mais o alcance do PIBID. Dessa forma, o Programa abarcou instituições “[...] públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC” (Brasil, 2013, p. 32).

O Programa, estruturado em três categorias distintas de bolsas, promove a interação colaborativa e articulada entre três agentes: em primeiro lugar, temos o docente universitário, designado como “coordenador de área”; este profissional assume a responsabilidade pelo

subprojeto vinculado a um curso específico de licenciatura, que faz parte do projeto institucional, selecionado por meio do edital da CAPES. Em seguida, temos o “supervisor”; professor lotado em uma escola parceira, que desempenha o papel fundamental de receber e orientar o “bolsista de iniciação à docência” e/ou “pibidiano”, introduzindo-o no cotidiano da sala de aula e, também, no funcionamento geral da escola. Embora a gestão administrativa do PIBID esteja sob a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES), há um esforço consciente para estabelecer uma relação de paridade e colaboração mútua entre as universidades e as instituições escolares.

É importante ressaltar que a participação dos professores da Educação Básica não se resume, exclusivamente, à supervisão dos bolsistas, conforme evidenciado por um estudo amplo realizado pela Fundação Carlos Chagas em 2014,¹³ que destaca a contribuição do Programa para a formação continuada, proporcionando-lhes oportunidades de reflexão, atualização e aprimoramento de suas próprias práticas pedagógicas. No entanto, é fundamental reconhecer que, apesar da participação essencial desses três sujeitos, o foco central e os objetivos primordiais do Programa recaem sobre os licenciandos, como é possível observar, a partir da Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010, que estabelece os seguintes objetivos:

I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; II) valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; III) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; IV) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; V) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; VI) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (Brasil, Portaria n. 72/2010).

A recepção das Instituições de Ensino Superior (IES) ao PIBID, entre os anos de 2010 a 2013, parece ter sido relativamente positiva, uma vez que foi possível identificar, em algumas dissertações e teses, expectativas favoráveis aos impactos do programa na formação inicial e formação continuada. A professora e pesquisadora Carla Beatriz Meinerz (2013) destaca que o

¹³ 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.

PIBID é importante porque potencializa “a imaginação em torno das perspectivas dos estudantes que optam pela licenciatura [...], enfrentando representações sociais partilhadas que desconhecem ou subestimam a complexidade da produção no campo da Educação [...]” e acrescenta que “acompanhar tais enfrentamentos é um privilégio do professor que atua em atividades de ensino como os estágios curriculares e o PIBID, tornando-se também um desafio generoso” (Meinerz, 2013, p. 225). Santos e Gonçalves (2007, p. 04) afirmam que “o PIBID, [...], parece ser, entre todos, o programa mais estimado entre a comunidade de educadores envolvida com a formação de professores para a educação básica”.

Por sua vez, Dantas (2013) considera que o PIBID vem se tornando uma política pública bastante significativa na valorização do magistério, uma vez que as experiências metodológicas realizadas no programa são inovadoras, além de ser uma política que promove oportunidades de transformação, ou até de rompimento, com os modelos de formação vigentes, já que proporciona a integração concreta entre a universidade e a escola de educação básica.

Em quase duas décadas de existência, avaliações e reavaliações foram construídas acerca do Programa, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, afim de apontar suas fragilidades e potencialidades, bem como as lacunas, e problemáticas existentes (Gatti *et al* 2014; Gimenes, 2016; Souza, 2023), demonstrando que se trata de uma política de significativa relevância dentro da formação de professores.

É possível, portanto, identificar um crescimento considerável nos estudos acerca dos programas de fomento à iniciação à docência nos últimos anos (Souza, 2023; Souza, Maia, Mororó, 2024), entretanto, como já apontado, existe certa lacuna nessas pesquisas sobre a qual é necessário examinar com mais atenção; assim, com o objetivo de conhecer e analisar as possíveis variáveis que atravessam e impactam o PIBID no âmbito institucional, é apresentado nesta subseção um levantamento sobre as produções científicas acerca dessa temática.

3.2. Revisão bibliográfica sobre a institucionalização do PIBID

A Revisão Bibliográfica (RB), visou conhecer os trabalhos que versam sobre a relação entre o PIBID e sua institucionalização no âmbito das IES. Foram utilizadas duas fontes, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD-Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBCT, para a realização de um levantamento das teses e dissertações defendidas sobre o tema. A escolha pelos respectivos bancos de dados se deu por sua abrangência e facilidade de acesso a esse tipo de documento acadêmico. Entretanto, apesar

de possuírem a mesma premissa, geralmente os resultados de busca são diferentes entre um e o outro banco digital.

A Revisão Bibliográfica (RB) se configura enquanto uma etapa fundamental para o desenvolvimento das pesquisas, uma vez que busca conhecer os estudos realizados, suas contribuições e relevâncias para a área, além de proporcionar a possibilidade de identificar possíveis lacunas sobre o tema abordado. É importante destacar que, de acordo com Romanowski e Ens (2006) e Teixeira (2006), realizar uma RB não é um processo fácil, pois além do tempo demandado, exige intencionalidade em cada etapa. Para Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170) a Revisão Bibliográfica teria dois propósitos: “a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa”.

Nesse sentido, partindo da concepção de Vosgerau e Romanowski (2014) sobre as etapas da RB, foram relacionadas a seguir as etapas seguidas no desenvolvimento da revisão.

Quadro 3 – Etapas da Revisão Bibliográfica

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA
-Escolha dos bancos de dados; -Identificação dos descritores; -Realização do mapeamento inicial.	-Refinamento de busca, considerando os resultados do mapeamento inicial; -Leitura dos títulos, resumos e palavras-chave; -Seleção do material.	-Leitura e elaboração de sínteses; -Categorização das produções; -Produção do quadro- resumo; -Análise crítica.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos apontamentos de Vosgerau e Romanowski (2014)

Os termos de busca utilizados foram exatamente "PIBID" OR "Programa institucional de bolsas de iniciação à docência". Os termos foram colocados entre aspas para que, ao realizar a busca, os resultados fossem mais acurados; já o operador booleano “OR”, que significa “ou” em inglês, é utilizado para indicar uma relação entre palavras ou frases, assim, permitindo ampliar um conceito e incluir sinônimos; nenhum filtro foi aplicado e não houve marco temporal definido.

No CTD-Capes o total de trabalhos encontrados foi de 1015, sendo 672 dissertações e 201 teses, no período de 26 de outubro de 2024. Na BDTD, o número total foi de 842, com 618 dissertações e 207 teses, no período de 02 de novembro de 2024. Em vista do volume de pesquisas encontrado, para a presente análise, optamos por trabalhar apenas com as teses; uma vez que são trabalhos que trazem discussões mais aprofundadas.

Assim, a triagem inicial foi realizada em cima das 408 teses, com o auxílio de uma planilha desenvolvida no *google sheets* pela autora, que identificava os trabalhos repetidos entre

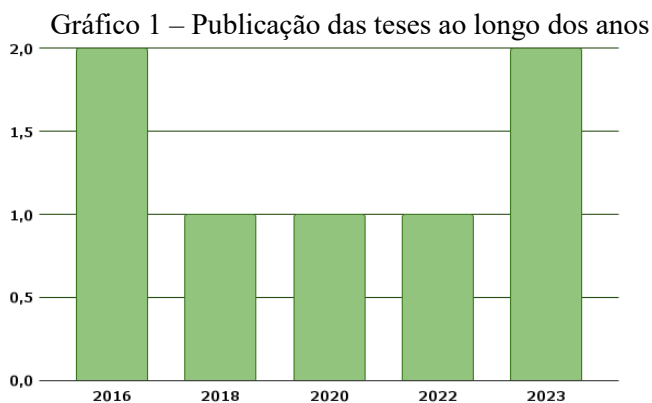
os dois bancos de dados. No final, havia um total de 153 trabalhos que estavam disponíveis tanto no CTD-Capes quanto na BDTD e 255 que apareciam em apenas um deles, perfazendo um total de 408 teses sobre o PIBID. todos os 408 títulos das teses foram lidos, quando algum destes chamava a atenção, o resumo e as palavras-chaves também eram lidos.

Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para a seleção das teses que seriam analisadas de forma mais aprofundada, considerando a proximidade temática com a discussão sobre a institucionalização do PIBID, sendo assim: eram incluídos trabalhos que versavam sobre o processo de implementação na IES; bem como trabalhavam/analisavam documentos institucionais; realizavam entrevistas com profissionais da IES; quais eram os impactos do programa nas licenciaturas da IES. Teses que não se enquadravam em nenhum dos critérios de inclusão eram excluídas, além disso, recortes voltados para a importância do PIBID na formação inicial ou continuada, com enfoque exclusivo no licenciado ou no professor supervisor também foram excluídos.

Apesar do número expressivo encontrado a partir do tipo de busca realizada, após todo o processo de triagem, de inclusão e, principalmente de exclusão, no final, foi possível selecionar 07 (sete) teses relativas ao objeto.

3.3. O PIBID no âmbito institucional: o que dizem as pesquisas

Considerando o recorte estabelecido, o número de produções encontradas foi relativamente pequeno em comparação ao número total de teses iniciais sobre o PIBID. As sete teses selecionadas foram defendidas entre os anos de 2016 e 2023. Sendo 2016 e 2023 os anos com o maior número de publicações, 02 (duas) em cada um (Souza, 2016; Santos, 2016; Boudoux, 2023; Rezende, 2023). Em 2018, 2020 e 2022 temos 01 (uma) publicação por ano (Hardoim, 2018; Zeulli, 2020; Cock, 2022).



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do CTD-Capes e da BDTD

Ao analisar o período no qual as teses foram defendidas, esse foi marcado por instabilidade política e econômica brasileira, que geraram impactos expressivos na área da Educação, além de uma severa crise sanitária com a pandemia do Covid-19.

Em 2016, o Brasil enfrentou uma conjuntura política marcada por uma intensa polarização e instabilidade, que culminou no golpe político que destituiu do governo a então presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). E em seu lugar, no mês de agosto do mesmo ano, assumiu o vice presidente, Michel Temer, do Movimento Democrático Brasil (MDB), que operou mudanças impactantes para a área da Educação, como a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) do Teto de Gastos (Emenda Constitucional 95/2016), que teve impacto direto no financiamento da educação pública. O governo Temer também deu continuidade ao processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), aprovada em 2017, também começou a ser planejada nesse período. A BNCC e o NEM foram implementados sem a devida participação de professores, alunos e sociedade civil, gerando, o que as pesquisas posteriores vieram a demonstrar, maior exploração do trabalho docente, precarização do ensino público, atingindo também os cursos de licenciaturas ao reduzir seu currículo através da aprovação da DCN de 2019, além da tentativa de diminuir a autonomia das IES. A PEC 95/2016 resultou graves cortes e restrições aos Programas importantes para o acesso, a manutenção e a permanência dos estudantes nos dois níveis da educação nacional. Não foi à toa, portanto, que tal PEC recebeu o título de PEC da morte.

Os anos de 2018 a 2022, foram marcados pelo retrocesso instaurado durante o governo de Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL), iniciado em 2019, e responsável por mais cortes em verbas para as políticas educacionais, do que o governo anterior. Além disso a crise sanitária advinda da Pandemia da Covid-19 em 2020, que escalonou as desigualdades sociais, raciais e de gênero, foi agravada no Brasil mais ainda devido à crise política, econômica e social promovida pelo então presidente da república, e seu grupo, que referendavam posições anticientíficas que elevaram a 11% das mortes por Covid no país, quando a média mundial era de cerca de 4% da população.

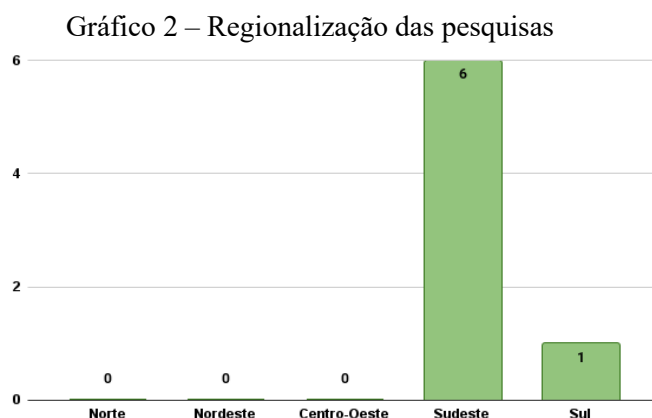
Em 2023, com as novas eleições, houve a transição presidencial, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) realizada em 1º de janeiro, mas seguida por ataques antidemocráticos, no dia 08 de janeiro, realizados na sede dos Três Poderes em Brasília, orquestrados por apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro, demonstrando que o país não conseguiria superar com facilidade a crise política que vinha

enfrentando desde 2013, quando setores ligados ao projeto neoliberal de Estado passaram a pressionar a então presidente reeleita Dilma Rousseff para que reduzisse os gastos públicos com as políticas sociais, situação muito próxima a que enfrenta o presidente Lula em 2025.

Em seu terceiro mandato, o governo Lula tentou priorizar a recuperação do financiamento da educação, com intuito de reverter os cortes orçamentários realizados pelas gestões anteriores. Houve aumento no orçamento do Ministério da Educação (MEC), também realizou uma revisão da Emenda Constitucional 95, possibilitando uma maior flexibilidade para investimentos no setor da Educação.

Todas essas transformações na política brasileira reverberaram na Educação, desde o ensino básico, ao superior e, conseqüentemente, na produção da ciência. Além de escancarar as desigualdades entre as regiões do país, quais têm maiores investimentos e quais são negligenciadas em todo esse processo.

Com relação à produção regional das teses selecionadas, é possível observar, através da leitura do Gráfico 2 e no Quadro 4, exatamente essa problemática.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do CTD-Capes e da BDTD

É possível perceber que a região Sudeste é a que detém a maior expressão, contando com 06 (seis) teses, sendo estas divididas entre instituições estaduais, federais e privadas. A região Sul, por sua vez, conta com 01 (uma) tese, de uma universidade estadual. E, por fim, não foram encontrados nenhum trabalho com a temática da pesquisa nas regiões Norte e Nordeste. É importante destacar que no Sudeste e Sul estão os programas de pós-graduação com as maiores médias da CAPES, segundo os dados do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Quadro 4 – Organização das teses por Região e IES

Região	IES	Quant.	Referência
Sudeste	Universidade Federal Fluminense	02	Hardoim, 2018; Souza, 2016
	Universidade Federal de São Carlos	01	Santos, 2016
	Universidade Federal de Uberlândia	02	Zeulli, 2020; Rezende 2023
	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	01	Cock, 2022
Sul	Universidade do Estado de Santa Catarina	01	Boudoux, 2023

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do CTD-Capes e da BDTD

As universidades que apresentam mais de uma tese defendida são a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e contam com grupos de pesquisa voltados para o estudo de políticas públicas educacionais, com seus devidos recortes, como o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE-UFF), o Laboratório de Políticas e Gestão em Educação (LAPGEUFU) e o Políticas, Educação e Cidadania (Polis-UFU).

No Quadro 05 temos o agrupamento do material selecionado; optou-se por organizar por ordem crescente dos anos em que ocorreram as defesas, além de evidenciar características gerais sobre as publicações. Ao analisar as teses, é possível apreender o enfoque que cada um dos pesquisadores estabeleceu para estudar o PIBID no âmbito acadêmico, quais foram os seus recortes, objetivos, problemáticas e conclusões.

Quadro 5 – Relação das teses selecionadas para análise

Banco de dados	Instituição	Ano	Autor/autora(s)	Título do trabalho
CAPES	Universidade Federal Fluminense	2016	SOUZA, Fabiano dos Santos	Política nacional de formação de professores: análise da implementação do PIBID de matemática pela Universidade Federal Fluminense no período de 2009 - 2013
BDTD	Universidade Federal de São Carlos	2016	SANTOS, Mariana dos	As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a construção de saberes sobre a docência: o caso do PIBID-Biologia da Universidade Federal de São Carlos
CAPES	Universidade Federal Fluminense	2018	HARDOIM, Roberta Lopes Alfradique	O PIBID e a UFF: cultura, ideário e imaginário
CAPES/BDTD	Universidade Federal de Uberlândia	2020	ZEULLI, Elizandra	A (des)legitimação da língua espanhola no PIBID pela e na discursividade acadêmico-institucional
CAPES/BDTD	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2022	COCK, Juliana Cristina Araujo do Nascimento	Quem conduz e para onde vai o Pibid? Arranjos de implementação em modelos formativos de professores: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior

CAPES/ BDTD	Universidade do Estado de Santa Catarina	2023	BOUDOUX, Adriana Silva Teles	PIBID e licenciaturas em história na UNEB: formação inicial docente frente às demandas sociais e políticas do tempo presente (Bahia, 2014-2017)
CAPES/ BDTD	Universidade Federal de Uberlândia	2023	REZENDE, Paula Junqueira da Silva	O PIBID enquanto legitimação das estratégias neoliberais na educação: a formação, o trabalho docente e o desmonte dos cursos na Universidade Estadual de Goiás (2012-2018)

Fonte: Elaborado pela autora

Souza (2016), realizou um estudo cujo objetivo central era analisar como se deu a implementação do PIBID de Matemática da UFF, para isso se debruçou sobre as etapas dessa implementação, identificando os agentes implicados nesse processo, as concepções e os impactos de/na formação docente e os interesses em disputa.

Na metodologia, o pesquisador seguiu as preposições de Minayo (1994), Ludke (1986) e André. Para a produção de dados, construiu três questionários em formato virtual que foram direcionados para coordenadores de área, bolsistas e supervisores. Também utilizou da análise documental ao trabalhar com documentos oficiais governamentais e da universidade, empregando o método de análise de similaridade e de análise coesitiva aplicada ao discurso dos discentes, por meio do uso do *software* CHIC. Os principais autores que dão subsídio para o trabalho são Almeida e Pimenta (2006, 2012), Frigotto (2002), Freire (2014), Garcia (1997), Gatti (2014), Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (1997, 2009), Sacristán (1999), Tardif (2013, 2014) e Zeichner (2010, 2011).

Em seu trabalho, Santos (2016), apresenta como um dos seus objetivos principais o de compreender de qual maneira se configuram o projeto PIBID nacional, o projeto institucional da UFSCar e o subprojeto de Biologia. Além disso, busca responder algumas perguntas: “Como se configura em termos de concepções e ações o projeto PIBID-UFSCar? E de que maneira o PIBID-Biologia-UFSCar tem se alinhado aos pressupostos e diretrizes gerais do projeto-programa PIBID Nacional?” e “Como se deu a dinâmica dos subprojetos da Biologia do PIBID UFSCar desde a primeira proposta institucional?” (Santos, 2016, p. 19).

A natureza da pesquisa foi caracterizada como qualitativa e naturalística, fazendo uso do Estudo de Caso enquanto método. Também aplicou a Teoria da Complexidade, proposta por Edgar Morin, através do qual a autora encontrou a possibilidade de articulá-la ao PIBID, pois, segundo ela, “deveríamos olhar para o PIBID com um olhar dinâmico, sistêmico, vivo e, a partir desta perspectiva, analisar os saberes produzidos em seu interior como resultado da interação entre os vários elementos deste sistema” (Santos, 2016, p. 19). Como referências de formação docente se ancorou em autores como Nóvoa (2009), André (2012), Gatti, Barreto e André (2011), Zeichner (2010), e para saberes docentes utilizou Pimenta (2005) e Tardif (2000, 2007).

Hardoim (2018), ao estudar a relação entre o PIBID e a Universidade Federal Fluminense, teve como alguns dos seus objetivos os de apresentar os princípios norteadores do programa, bem como seus objetivos, perfil, trajetória e atuação da UFF, bem como apontar as contribuições do PIBID para as políticas públicas em educação e para a própria instituição de ensino. A autora analisou o programa no âmbito institucional a fim de compreender qual o sentido da experiência vivenciada nele para a formação continuada “dos professores da Educação Básica, dos professores do Ensino Superior, bem como, as suas contribuições para a escola e para os cursos de licenciatura dessa universidade, segundo esses sujeitos” (Hardoim, 2018, p. 19).

Para isso a autora, a partir uma perspectiva socioantropológica, utilizou como referencial teórico-metodológico a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin, a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli, a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand; também aplicou as contribuições sobre Pesquisa Narrativa de Chaves (1999), Clandinin e Connelly (1990, 2000). Os seus instrumentos metodológicos foram a pesquisa documental, a entrevista narrativa e o Arquétipo Teste dos 9 Elementos, cujo objetivo foi o de “compreender o PIBID no âmbito da CAPES-MEC e da UFF-COLUNI [e] realizar uma análise hermenêutico-simbólica do seu discurso legal” (Hardoim, 2018, p. 9). Suas principais referências foram Morin (2010, 2011), Maffesoli, Chaves, Durand, Araújo (1994), Bachelard (1988, 1990, 2001), Gatti (2009, 2010), Hillman (1989), Nóvoa (1993), Schon (1992, 2005).

A tese de Zeulli (2020) foi desenvolvida a partir da inter/trans/interdisciplinaridade entre a Linguística Aplicada, Análise do Discurso de linha francesa e a Análise Dialógica do Discurso. A pesquisadora buscou responder algumas perguntas, com o intuito de investigar a discursividade acadêmico-institucional construída sobre o PIBID a partir dos relatos dos professores supervisores e dos pibidianos. Ela faz alguns destaques acerca dos depoimentos das professoras supervisoras que compreendem o programa enquanto uma ressignificação profissional e uma ressignificação da própria universidade, além de possibilitar uma ressignificação da escola pública.

O programa também é problematizado a partir de documentos governamentais e institucionais, pela lógica da Linguística Aplicada, mas o foco principal é analisar o PIBID no âmbito institucional a partir dos discursos que os grupos-sujeitos, selecionados para a pesquisa, constroem e/ou têm. Os principais autores utilizados em seu trabalho foram Arnoux (2008, 2011), Bakhtin (1995, 2013), Bonh (2005), Brait (2009, 2018), Coracini (2003, 2011), Freire

(1991, 2007, 2016), Guilherme (2013, 2017), Indursky (2005, 2011, 2020), Pêcheux (1997, 2008) e Serrani (1998).

Cock (2022) fez um estudo objetivando compreender os diferentes arranjos de implementação do PIBID ao longo do tempo, o modelo de formação docente implicado nesses arranjos e como eles foram interpretados e implementados no contexto da Universidade Federal Fluminense, a autora ainda traz um olhar para a dimensão territorial da implementação do programa a partir de alguns subprojetos; o seu campo temático é o da Política Pública Educacional.

Cock (2022) realizou uma pesquisa na perspectiva interdisciplinar, de abordagem qualitativa a partir da estratégia de estudo de caso único incorporado, também fez “uso de métodos ou técnicas mistas na produção e análise dos dados, que são quantitativos, qualitativos e espaciais” (2022, p. 23). No título do seu trabalho, a pesquisadora já traz um questionamento “Quem conduz e para onde vai o PIBID?”, sua intenção foi analisar o PIBID a partir dos arranjos institucionais, com os olhares direcionados para os “atores e instituições que formulam e implementam o PIBID, mas, buscando compreender, *Quem conduz*, afinal, o programa” e isso também incluiu “compreender o modelo de formação de professores que se materializa por meio da articulação entre as instituições e os atores na implementação” (Cock, 2022, p. 23). E no que se refere ao “para onde vai o programa?” nos é apresentado um significado duplo, pois a pesquisa olha tanto para a dimensão espacial da implementação, quanto para as tendências de continuidade do PIBID, a partir de como ele tem sido realizado até o momento.

Para isso, a autora desenvolveu a pesquisa tendo como recorte empírico o PIBID no âmbito da CAPES, abarcando todos os editais implementados de 2007 a 2020; a partir disso, realizou um estudo de caso envolvendo a implementação e o estudo dos Projetos Institucionais de Iniciação à Docência da UFF. Assim, seu questionamento principal foi o de entender como se configuram os diversos arranjos institucionais de implementação do PIBID ao longo dos anos, e que modelo de formação docente está implicado nesses arranjos e como estes foram interpretados e implementados nos contextos das IES. As referências principais foram, Arretche (1999, 2005), André (2012), Bichir (2016, 2017, 2018), Brandão (2002), Campelo (2019), Chinelli (2015, 2016, 2017), Gatti (2011, 2014), Lotta (2015, 2019), Muylaert (2019), Nóvoa (1999, 2014, 2017), Sarti (2012, 2020, 2021), Zeichner (2010).

Boudoux (2023) se debruça sobre o PIBID, entre os anos de 2014 e 2017, e toma como “microcosmos” a Universidade do Estado da Bahia, UNEB, e dentro dela, os subprojetos das Licenciaturas em História. Seu objetivo foi analisar o programa numa perspectiva histórica,

situando-o no bojo das tensões e disputas que marcam a formação de professores no tempo presente. A autora analisou diversos documentos, que foram produzidos no âmbito nacional, local e internacional, como relatórios, leis, projetos, subprojetos e editais.

É uma pesquisa em Ensino de História, que traça diálogos com os Estudos Decoloniais, a História, a Educação e com outras áreas de conhecimento, de acordo com Boudoux (2023). Se pautando na História do Tempo Presente, a autora parte do entendimento de que “o passado não é algo morto e acabado, mas sobrevive e se atualiza no presente como “passado que não passa” ou como “passado/presente”” (Boudoux, 2023, p. 9).

Além de buscar analisar a implementação do PIBID na UNEB, outro de seus objetivos foi o de “analisar a construção do Programa, sua estrutura de funcionamento e os seus objetivos, por meio dos editais, do “Plano de Desenvolvimento da Educação” (2007) e de relatórios produzidos por órgãos ligados MEC” (Boudoux, 2023, p. 32). Apresenta os subprojetos das três Licenciaturas em História, apontando as suas relações com as demandas sociais pelo reconhecimento da diversidade. Seus principais referenciais teóricos e metodológicos foram Abreu (2008, 2009), André (2012), Butler (2013, 2019), Candau (2012, 2019), Ferreira (2016, 2018), Freire (1985, 2000, 2021), Munakata (2009), Nóvoa (2009), Pimenta (1995, 2011), Schmidt (2004, 2006), Scott (2005, 2013).

Rezende (2023) se dedicou a compreender a relação entre o PIBID e a Universidade Estadual de Goiás (UEG) na legitimação das estratégias neoliberais nos cursos de formação docente entre os anos de 2012 até 2018, “sobretudo no que tange à constituição de uma nova morfologia do trabalho docente e da formação do novo *Homo economicus*” (Rezende, 2023, p. 11). Caracterizada como estudo de caso, a pesquisa se fundamenta na hipótese de que o PIBID,

como instrumento do Estado neoliberal regulador e em favor da reestruturação sociometabólica do capital, para consolidar o Sistema Nacional de Formação de Professores, impulsiona a formação do capital humano pautada na exploração do trabalho docente e acentua a desterritorialização programada (desmonte) dos cursos de formação de professores da UEG (Rezende, 2023, p. 11).

Para a análise de conteúdo dos relatórios oficiais sobre o PIBID, a autora utiliza a abordagem qualitativa e a metodologia de Bardin, o método de pesquisa, por sua vez, é o Materialismo Histórico e Dialético, com centralidade na categoria “trabalho”. Rezende (2023) procura ainda desvelar as construções simbólicas e abstratas que materializaram a existência da UEG e o PIBID, com a conexão entre a manifestação de suas aparências imediatas e as demandas do capital.

A pesquisadora buscou responder alguns objetivos: “relacionar a territorialização do Pibid na UEG ao processo de redesenho institucional da UEG, em atendimento à reestruturação produtiva do capital” (Rezende, 2023, p. 30). E

Problematizar a consolidação da UEG como aparelho privado da hegemonia, ao identificar os espectros da gestão empresarial no desenvolvimento didático-pedagógico dos sujeitos da comunidade acadêmica, no desencadeamento da precarização do trabalho e na desterritorialização (desmonte) dos cursos presenciais de formação de professores e reterritorialização de outras modalidades, (Rezende, 2023, p. 30).

Os principais autores utilizados na pesquisa foram Engels (1979), Ferreira (2013, 2014, 2018), Frigotto (2017), Garcia (2013, 2015) Gatti (2014, 2016), Marques (2017, 2021), Marx (2000, 2008, 2017), Mateus (2014, 2015), Nóvoa (2009), Orso (2007, 2017), Saviani (2007, 2009, 2018), Shiroma (2005, 2014, 2017).

Além dos destaques de cada pesquisa, é interessante observar, também, que dos 07 (sete) trabalhos selecionados para a análise, 06 (seis) deles foram produzidos por mulheres, 01 (um) por homem. Dois trabalhos utilizam a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (Santos, 2016; Hardoim, 2018), um trabalho utiliza o Materialismo Histórico e Dialético (Rezende, 2023), outra pesquisa utiliza da História do Tempo Presente, ancorado nos Estudos Decoloniais (Boudoux, 2023), também temos a Linguística Aplicada, Análise do Discurso de linha francesa e a Análise Dialógica do Discurso sendo aplicadas em um estudo (Zeulli, 2020), a análise documental foi utilizada junto com o método de análise de similaridade e de análise coesitiva aplicada ao discurso dos discentes, por meio do uso do *software* CHIC, por um pesquisador (Souza, 2016), por fim, temos uma pesquisa na perspectiva interdisciplinar, de abordagem qualitativa a partir da estratégia de estudo de caso único incorporado (Cock, 2022).

Das sete teses, cinco foram produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação (Santos, 2016; Souza, 2016; Hardoim, 2018; Cock, 2022; Rezende, 2023), uma foi produzida em um programa de Estudos Linguísticos (Zeulli, 2020) e uma em um programa de História (Boudoux, 2023). Duas teses foram construídas em Universidades que não eram o seu lócus de pesquisa, Cock (2022) cursou seu doutorado na PUC-Rio, mas seu campo de estudos foi a UFF; já Boudoux (2023) realizou sua pesquisa na Universidade do Estado de Santa Catarina, mas seu campo era a UNEB.

O propósito central dessa subseção foi compreender como e *se* estão sendo produzidas pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com foco no âmbito institucional. A partir do nosso levantamento, da produção de dados e da análise do nosso *corpus* documental, conseguimos afirmar que há pesquisas sendo realizadas sobre o PIBID no

âmbito institucional, mas também foi possível notar os diferentes recortes e objetivos que cada pesquisador optou por seguir.

É possível concluir que todas as teses trabalham com documentos institucionais, em algum momento fazem a discussão acerca da implementação do programa nas IES, alguns trabalhos dão maior destaque para essa implementação ao apresentarem as contradições e problemáticas que estão imbricadas nesse processo, também pontuam as fragilidades e acertos, tanto das Universidades quanto do PIBID/Capes.

Isso posto, ao realizarem estudos no âmbito institucional praticamente todas as teses fazem um recorte específico para estudo de caso. Em consequência, os resultados acabam sendo bastante variados, enquanto alguns apontam que há fortalecimento das licenciaturas com o PIBID, bem como melhorais na própria Universidade para repensar os cursos de formação de professores, outros destacam que o PIBID enfraquece as licenciaturas e a profissão docente, uma vez que sucateia a profissão e a formação.

Alguns referenciais teóricos e metodológicos aparecem constantemente na maioria, ou em alguns casos, em todas as teses, tais como André, Gatti, Nóvoa, Freire, Pimenta, Zeichner, Schon e Tardiff.

Por fim, é perceptível que mais pesquisas que busquem analisar e compreender o PIBID no âmbito acadêmico, direcionando o olhar para os impactos gerados pelo programa nas licenciaturas e na própria Universidade são essenciais, porque, como o programa não é institucionalizado, cada uma das IES possui certa liberdade de interpretação e construção do seu projeto institucional do PIBID, o que acaba por gerar, experiências significativamente divergentes.

3.4. O PIBID na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Segundo Novaes (2022), em março de 2008, a CAPES apresentou a proposta sobre as ações do PIBID para a UESB, por videoconferência. A transmissão teve duração de aproximadamente duas horas e alcançou 39 municípios do sudoeste baiano. A partir desse encontro, começou a ser construído o primeiro edital do PIBID na UESB, que foi lançado em 2010 (Edital, nº 030/2010). Foram ofertadas cerca de 135 vagas entre os *campi* de Vitória da Conquista e Jequié. A duração inicial do programa era de 12 meses, com possibilidade de prorrogação por até 24 meses.

Santos e Gonçalves (2016) apontam ações importantes que são desenvolvidas pelo PIBID nas escolas parceiras, com atuação dos bolsistas sob a orientação dos professores supervisores e coordenadores. Entre essas ações, estão: o planejamento e a produção de materiais didáticos para o uso em sala de aula; estudos de caráter etnográfico, que possibilitam uma compreensão aprofundada da dinâmica escolar; a monitoria didática, que oportuniza ao licenciado uma vivência direta com o cotidiano em sala de aula; e, por fim, a avaliação e o replanejamento das atividades.

Os autores também ressaltam que a UESB participou de outros programas voltados à formação de professores, como o Prodocência, o Novos Talentos e o *Life*. No entanto, entre eles, o PIBID se destaca como o mais valorizado pela comunidade de educadores envolvidos com a formação docente para a educação básica, principalmente por promover a interdisciplinaridade no processo formativo (Santos; Gonçalves, 2016).

Em 2009 o projeto da UESB foi nomeado como Microrrede de ensino-aprendizagem-formação: ressignificando a formação inicial/continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação básica; tal nomenclatura segue sendo utilizada até o período de execução desta investigação. Assim, é possível observar que a formulação do PIBID-UESB é atravessada por conceitos que visam a construção da articulação entre teoria e prática na formação docente. Por sua vez, a concepção de Microrrede tenta representar a articulação estabelecida entre os diferentes agentes e instituições envolvidas neste programa: licenciandos, professores e alunos da educação básica e professores universitários. Já o conceito de práxis “envolve a tensão que se estabelece entre a auto-formação e o processo coletivo estabelecido pela microrrede” e o de pesquisa-ação “busca incluir como pauta as diversas dimensões da docência que se põem em jogo nos contextos escolares, assumidos como espaços plenamente formativos para a docência” (Santos, Gonçalves, 2016, p. 05).

Além disso, os autores também compreendem que o PIBID-UESB “possibilita o desenvolvimento da interdisciplinaridade na formação, e que desse modo, este programa se constitua como vetor de indução de ações e de uma cultura voltada para a interdisciplinaridade” (Santos, Gonçalves, 2016, p. 05).

Assim, é possível compreender que, com o desenvolvimento da Microrrede de Ensino-Aprendizagem-Formação, o PIBID ajuda a fortalecer a formação nos cursos de licenciatura da UESB. Uma vez que a proposta visa estreitar os laços entre a Universidade e as escolas da Educação Básica, promovendo uma troca de experiências, percursos e práticas formativas com os professores que atuam na rede. Para que a “construção da formação dentro da profissão”

(Nóvoa, 2009, p. 36) aconteça, os bolsistas precisam de uma organização institucional que possibilite vivências em diversos contextos que fazem parte da atuação profissional, a fim de que desenvolvam fundamentos da prática docente de maneira concreta.

A análise das chamadas públicas para seleção de bolsistas, por meio dos editais dos subprojetos desenvolvidos nos três *campi* da UESB de 2016 a 2025¹⁴, revela que, nos editais nº 127/2016 e nº 063/2017, tanto no *campus* de Vitória da Conquista quanto no de Jequié, foram desenvolvidos projetos interdisciplinares que envolveram um número expressivo de cursos de licenciatura. Essa proposta dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de 2015, as quais compreendem a docência como uma ação educativa que articula conhecimentos específicos, pedagógicos e interdisciplinares. Tal concepção exige uma abordagem formativa que supere a fragmentação dos saberes, promovendo práticas educativas coletivas e integradas, fundamentas para uma atuação docente crítica, reflexiva e comprometida com a totalidade dos processos formativos. No entanto, a partir do edital nº 114/2017 até o edital nº 046/2025, essa articulação mais ampla entre os subprojetos deixa de ser observada. O que se identifica nesse período são subprojetos interdisciplinares significativamente mais restritos, envolvendo no máximo três cursos, geralmente pertencentes à mesma área de conhecimento.

A partir do edital nº 102/2023, observa-se uma redução progressiva no número de licenciaturas contempladas pelo PIBID, o que chama atenção especialmente no campus de Vitória da Conquista. Um exemplo significativo é a licenciatura em História, que participou do programa desde o edital nº 127/2016, mas deixou de ser incluída a partir do edital nº 307/2024. Essa diminuição acompanha a tendência observada no Edital nº 10/2024 da CAPES, que apresentou uma queda no número de licenciaturas selecionadas em comparação com os anos anteriores.

Em 2020, não houve publicação de edital para a seleção de bolsistas de iniciação à docência. A exceção foi a publicação do Edital nº 133/2020, que se destinou exclusivamente à seleção de professores da Educação Básica para atuarem como supervisores no âmbito do PIBID. Ao todo foram ofertadas 30 vagas, distribuídas entre os *campi* da UESB da seguinte forma: no *campus* de Vitória da Conquista foram disponibilizadas 3 vagas para cada um dos seguintes subprojetos: Biologia, Física, História, Língua Inglesa, Matemática e Sociologia; no *campus* de Jequié foram ofertadas 3 vagas para os subprojetos de Língua Portuguesa, Matemática e Química; e no *campus* de Itapetinga 3 vagas foram destinadas ao subprojeto de

¹⁴ Quadro com todos os editais de 2016 a 2025 catalogados no apêndice A.

Pedagogia. Ressalta-se que no ano de 2021 não há registro de publicação de edital para bolsistas de iniciação à docência.

3.5. O PIBID na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

O Programa Institucional PIBID da UEFS foi aprovado no Edital de 2009 da CAPES, o primeiro que oportunizou a participação de Universidades Estaduais. Foram inscritos 05 subprojetos, ofertando 116 bolsas para os discentes das licenciaturas envolvidas, 06 bolsas docentes para os coordenadores de área e 14 bolsas para docentes da rede pública de ensino, os supervisores. Além das bolsas pagas pela CAPES, o PIBID/UEFS conseguiu aprovar uma verba de custeio de R\$150.000,00 (cento e cinquenta mil reais), para um período de dois anos. Já a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) destinou verba de R\$5.600,00 (cinco mil e seiscentos reais) para cada Colégio estadual envolvido (UEFS, 2015a).

O Projeto Institucional do PIBID/UEFS começou efetivamente em 2010, referente ao Edital de 2009, abarcando as seguintes licenciaturas: Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia, Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais. Essa proposta inicial foi prorrogada até 2013, com o Edital de 2012 o Programa foi expandido em mais 7 grupos (192 novas bolsas), contemplando agora as licenciaturas de: Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia, Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, Música, Letras Vernáculas, Letras com Inglês, Letras com Francês, Filosofia, Geografia, História e Educação Física. Por sua vez, o PIBID de Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais foi desativado em 2012, junto com a descontinuidade do Curso (UEFS, 2015a).

Em 2012, a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (Prograd) teve aprovação completa em todos os projetos submetidos ao Edital PIBID/2012, ampliando para 308 o número de bolsas estudantis do programa. O novo Projeto, pensado e elaborado a partir das propostas encaminhadas pelos docentes interessados e revisadas pela Prograd, passou a envolver 12 dos 14 cursos de Licenciatura da Universidade, contemplando ainda 15 bolsas para os coordenadores de área da UEFS e 39 bolsas destinadas aos supervisores que atuam na Educação Básica da rede pública de ensino (UEFS, 2015a).

Nesse contexto, o Projeto Institucional do PIBID/UEFS “visa promover um conjunto de atividades formativas que contribuam para uma maior qualificação da formação inicial dos licenciandos e para a elevação da qualidade da escola” (UEFS, 2015a, p. 182). Assim, a partir das diretrizes gerais estabelecidas pelo Programa, o Projeto Institucional do PIBID/UEFS é,

segundo Souza (2018, p. 54), norteado por três grandes eixos, quais sejam “ampliar a qualificação da formação de professores, estreitar as relações da UEFS com a escola de educação básica e, por fim, contribuir para a melhoria da educação pública”. E para a efetivação desses objetivos, o Projeto prevê que as “ações de ensino, pesquisa e extensão sejam articuladas, assim como teoria e prática, ação e reflexão, capacitação técnica e formação crítico-humanística” para isso também prevê que “essas ações e intervenções mobilizem gestores educacionais, professores (educação básica e ensino superior), estudantes e pais de alunos, que revitalizem espaços e promovam cenários de diálogos e aprendizagens” (Souza, 2018, p. 54).

No processo de análise dos Editais públicos de seleção de bolsistas¹⁵, foi interessante observar que existem vagas destinadas exclusivamente a estudantes cotistas. De acordo com o Edital 02/2023 “50% [das bolsas] serão destinadas para licenciandos(as) cotistas na forma da Resolução CONSU 010/2019, denominadas de PIBID social” (UEFS, 2023b, p. 01). A Resolução CONSU 010/2019 “dispõe sobre a reserva de vagas e sobrevagas para os cursos de graduação da UEFS, destinadas a grupos historicamente excluídos, realizada através de Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior” (UEFS, 2019), para isso estabelece alguns critérios como ter cursado todo o Ensino Médio e pelo menos 04 anos do Ensino Fundamental em escola pública, comunitária, Escola Família Agrícola, vinculadas ao PRONERA ou EJA certificada por sistema público. Além de não ter cursado mais de 05 anos do Ensino Fundamental ou Médio em escola particular, mesmo com bolsa. Não possuir diploma de graduação e a renda familiar per capita não pode ultrapassar 1,5 salário mínimo. Também há reserva de vagas para candidatos negros (pretos e pardos) oriundos de escola pública, para indígenas aldeados, ciganos, quilombolas, pessoas com deficiência e para pessoas transexuais, travestis ou transgêneros. Sendo assim, de modo geral, esses foram os critérios seguidos na seleção de bolsistas para o PIBID na modalidade cotista. Em comparação, nos Editais da UESB analisados na presente pesquisa não foram localizados vagas destinadas exclusivamente para cotas.

Com o levantamento realizado na presente seção e a partir das análises da legislação sobre o PIBID, bem como dos Editais, é possível perceber que os subprojetos do PIBID possibilitam importantes contribuições para a formação inicial, uma vez que oportunizam aos graduandos vivências em diversos processos que fazem parte da construção do caminho

¹⁵Quadro com todos os editais de 2016 a 2024 catalogados no apêndice B. Entretanto, no que se refere aos Editais dos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020 não foi possível localizá-los em nenhum dos sites da UEFS, tanto no principal quanto no específico do PIBID.

docente, a exemplo: elaborações reflexivas sobre as práticas e ações pedagógicas existentes nas escolas parceiras e a relação que se constrói a partir delas com as metodologias e teorias estudadas na Universidade; adentrar a cultura escolar, participando das suas dinâmicas, observando os desafios enfrentados e as soluções construídas; a relação aluno-professor; a aplicação das habilidades e competências do currículo em sala de aula; entre outros. Nessa lógica, podemos compreender que o Programa fortalece o aperfeiçoamento profissional.

4. A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS PPIS-FORMAÇÃO DA UESB E DA UEFS: O ESPAÇO DO PIBID E AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

O que conta na vida não são apenas os fatos, mas também as suas consequências (Anna Karenina de Liev Tolstoi, 1877)¹⁶.

A escolha pela epígrafe que abre esta seção se justifica pelo desafio que aqui se propõe: mais do que descrever o texto legal da política de formação de professores, trata-se de examinar as consequências de sua existência, ou seja, seus desdobramentos e materializações no interior das duas Universidades pesquisadas, pois, a nosso ver, a construção de uma política educacional, por mais significativa que seja, não encerra em si mesma a totalidade de seu sentido. O que lhe garante efetividade (ou o seu contrário) e revela seus limites são os desdobramentos e implicações que produz no interior das instituições, nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Esta seção está relacionada a três dos objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: o de examinar como a política de iniciação à docência, expressa no PIBID, é inserida nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores de duas UEBAs, constituída a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015; distinguir a relação entre a concepção de formação inicial docente e a iniciação à docência dentro dos Projetos Pedagógicos Institucional de Formação de Professores de duas UEBAs; e compreender como os documentos institucionais das UEBAs articulam a relação entre universidade e educação básica como espaços de formação docente.

Desse modo, tomando esses objetivos como referência, a análise documental dos Projetos Pedagógicos Institucionais de Formação de Professores da UESB e da UEFS, formulados no contexto normativo instituído pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, pretende mostrar como cada instituição organiza sua proposta de formação de professores e de que modo, nesse arranjo, se configura o lugar destinado à iniciação à docência. É nesse quadro que se busca evidenciar o espaço atribuído ao PIBID nos documentos institucionais, observando como o programa é mobilizado, reconhecido ou tensionado nas propostas de formação docente nas duas universidades pesquisadas.

A presente análise está ancorada nas categorias empíricas mais recorrentes, identificadas a partir da análise documental e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os

¹⁶ Tradução de Irineu Franco Perpétuo, Editora 34, 2023.

participantes. Essas categorias foram agrupadas em grupos temáticos, construídos em diálogo com a literatura sobre a política de formação de professores, com ênfase na formação inicial, na iniciação à docência e no PIBID, os quais constituem as categorias de conteúdo desta pesquisa. Todo o processo analítico fundamenta-se nas categorias teóricas do Materialismo Histórico-Dialético, quais sejam, historicidade, totalidade e contradição, que orientam e sustentam o referencial teórico-metodológico do estudo.

Nesse contexto, a construção dos seis grupos temáticos buscou organizar a análise de modo a evidenciar os diferentes desdobramentos do PIBID na formação inicial de professores, articulando dimensões práticas, teóricas, políticas e institucionais do programa. Cada um desses grupos reflete um recorte analítico, realizado a partir das categorias empíricas, que possibilita compreender tanto as implicações imediatas do PIBID na experiência formativa dos licenciandos, a partir da visão dos Coordenadores de Área entrevistados, quanto suas repercussões mais amplas na política de formação de professores de duas universidades estaduais da Bahia.

O primeiro grupo, “O PIBID como diferencial na formação inicial de professores”, reúne categorias que destacam a contribuição direta do programa para a formação profissional dos licenciandos. A experiência em contato com o campo de atuação e a construção da identidade docente evidenciam que o PIBID vai além do ensino teórico, oferecendo vivências que fortalecem o sentido de pertencimento à profissão e consolidam a prática docente desde os primeiros momentos da formação.

O segundo grupo, “PIBID como ampliação dos espaços de formação de professores”, concentra categorias relacionadas à dimensão prática e reflexiva da formação. Ao considerar a escola como espaço de coformação, a atuação do professor supervisor como coformador, a imersão na cultura escolar e a possibilidade de pesquisa e reflexão na prática docente, este grupo demonstra como o PIBID amplia os espaços e tempos de formação, integrando teoria, prática e conhecimento do contexto escolar em uma perspectiva dialética.

O terceiro, “Compromisso social e político na e para a formação docente”, aborda a dimensão ética e política da formação, articulando categorias que reconhecem a docência como prática social e a importância da formação política. Este grupo reforça a compreensão do professor como sujeito histórico, cuja ação pedagógica envolve responsabilidades sociais e políticas, em consonância com os princípios de uma educação pública e crítica.

O quarto grupo, “Articulações entre o PIBID, os PPI e a Resolução 02/2015”, reúne categorias que evidenciam como a experiência do PIBID influencia a formulação de políticas

institucionais de formação docente. Os PPI, elaborados em conformidade com os princípios estabelecidos pela Resolução nº 02/2015, e o reconhecimento do PIBID, pelos participantes da pesquisa, como referência institucional demonstram que o programa contribui não apenas para a formação individual, mas também para a consolidação de diretrizes pedagógicas e normativas nas universidades.

O quinto grupo, “Institucionalização do PIBID”, agrupa categorias que discutem a viabilidade de consolidação do programa como política própria das universidades estaduais. As categorias destacam a possibilidade de institucionalização e a autonomia universitária como condição essencial para garantir a continuidade e sustentabilidade do programa, frente às limitações e instabilidades das políticas federais.

Por fim, o sexto grupo, “PIBID e permanência estudantil”, reúne categorias que evidenciam a relação entre o programa e a continuidade dos licenciandos na graduação. A bolsa oferecida pelo PIBID constitui um elemento fundamental de apoio à permanência, sobretudo diante da insuficiência das políticas institucionais existentes, mostrando que o programa desempenha um papel significativo na equidade e no acesso à formação docente.

Em síntese, a organização das categorias empíricas em grupos temáticos possibilitou mapear de forma articulada os múltiplos efeitos do PIBID, ou seja, como o programa se integra e, ao mesmo tempo, tensiona as políticas de formação de professores da UESB e da UEFS. Essa articulação revelou diferentes modos de inserção do PIBID nos projetos pedagógicos institucionais e suas mediações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, permitindo compreender tanto os avanços quanto as contradições presentes no processo de institucionalização dessas políticas.

Antes, porém, consideramos pertinente problematizar como as diretrizes nacionais da formação de professores, enquanto instrumentos de regulação da formação docente e campo de disputa em torno de seus fundamentos teórico-políticos, concebem a relação entre as IES e a educação básica e, desta forma, se aproximam (ou não) da perspectiva da iniciação à docência desde o momento da formação inicial do docente.

4.1. Diretrizes como instrumentos de regulação: a formação docente sob disputa

A década de 1990, marcada pela ascensão do ideário neoliberal no Brasil, reconfigurou novamente os rumos das políticas educacionais. Emergindo, de forma mais explícita, aquilo que Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012) chamaram de a “era das diretrizes”.

Nos anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), um novo modelo de regulação da educação se consolidou, marcado por uma produção ampla de diretrizes, pareceres e parâmetros que objetivavam induzir reformas curriculares com base em um discurso de qualidade, eficiência e padronização. Segundo Ciavatta e Ramos (2012) essa estratégia de regulação se apoiava na colaboração entre a União e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

No contexto de avanço do neoliberalismo, além de sua função normativa, as diretrizes passaram a incluir discursos e ideias cuja origem estava atrelada a influência de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID, respectivamente), que no contexto de políticas econômicas neoliberais, passaram a orientar, direta ou indiretamente, as reformas educacionais em países da periferia do capitalismo (Ciavatta; Ramos, 2012; Lopes, 2008), repercutindo diretamente na produção de políticas públicas educacionais, bem como na formulação dos currículos da educação básica e superior.

O relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, influenciou esse movimento com a formulação das quatro grandes necessidades de aprendizagem ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser [...]. Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas (Ciavatta, Ramos, 2012, p. 17).

Essa concepção, ou ainda, essa orientação curricular, toma como base a chamada “CHAVE”, sigla que significa Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções, e propõe uma educação dinâmica, operativa e adaptável. Que responde às demandas produtivistas e gerencialistas¹⁷, reforçando a hegemonia de um projeto de educação que precisa se adaptar a lógicas mercadológicas, sendo acrítico e voltado à empregabilidade, em detrimento de uma formação teórica sólida e integral. Ciavatta e Ramos (2012) destacam ainda que essa visão da educação como “chave” para algum lugar não é nova, uma vez que expressões como “chave do saber”, “chave para o desenvolvimento”, “chave para um mundo melhor” etc., fazem parte do senso comum. Mas, na verdade, “trata-se, portanto, de uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano nas décadas de 1950 a 1970, e, por isto mesmo, bastante sedutora” (Ciavatta, Ramos, 2012, p. 22).

¹⁷ Cabral Neto (2009, p. 45) afirma que o gerencialismo, nessa perspectiva, “trata-se de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”.

As autoras citadas (2012, p. 32) ressaltam que o engajamento pelas diretrizes foi tão orgânico que se manteve ao longo dos dois governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), perdurando nos governos de Dilma Rousseff. Também pontuam as autoras que,

[...] no Brasil, a história da política da educação dos trabalhadores e sua regulamentação curricular expressam as marcas do Estado que afiançou a consolidação de um capitalismo dependente, comprometido com os interesses burgueses. As regulamentações na educação sempre cumpriram a finalidade de obtenção do consentimento dos governados, seja diretamente pela coerção, seja desta revestida de hegemonia. Neste último caso, a relação entre sociedade civil e Estado amplia-se, especialmente pela participação organizada da primeira para disputar o sentido das políticas públicas (Ciavatta; Ramos, 2012, p 33).

Posto isso, não se pode compreender as diretrizes apenas como textos técnicos e neutros. Elas representam projetos de sociedade e projetos pedagógicos que estão em constante disputa por espaços de poder. Em seu conteúdo normativo estão expressas não apenas intenções formativas, mas também todo um direcionamento político que a classe dominante busca imprimir na escola pública e, conseqüentemente, na classe trabalhadora (Ciavatta, Ramos, 2012).

Por contradição, se por um lado, há a perspectiva de uma educação voltada à adaptação do sujeito ao mercado, pautada em competências e direcionada à formação de trabalhadores flexíveis, de outro, surge a crítica que traz propostas de uma formação humanista e politicamente comprometida com a classe trabalhadora, buscando a superação da fragmentação curricular que impede a práxis transformadora.

Nesse contexto, e em sua trajetória histórica, as diretrizes curriculares educacionais cumprem um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que funcionam como mecanismos de regulamentação e indução de determinadas práticas educacionais, podem tornar-se instrumentos estratégicos de resistência e disputa por outro projeto de educação (Ciavatta, Ramos, 2012).

No caso específico da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a análise que aqui se pretende busca compreender justamente como essas contradições se manifestam no texto normativo e como elas dialogam com o processo de formação de professores nas duas universidades estaduais baianas.

Na linha histórica do período anteriormente problematizado, das diretrizes que contemplam a formação inicial e continuada de professores temos um total de 04 (quatro), até o momento de construção dessa pesquisa. A primeira diretriz foi promulgada no governo de FHC em 2002 (Resolução CNE/CP 01/2002). A segunda (Resolução CNE/CP 02/2015) no

segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, a terceira (Resolução CNE/CP 02/2019 e Resolução CNE/CP 01/2020¹⁸), no primeiro ano de governo de Jair Messias Bolsonaro e a quarta, a Resolução CNE/CP 04/2024, no terceiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva. O curto período decorrido entre as três últimas diretrizes (Brasil, 2015; 2019 e 2024) para a formação de profissionais do magistério no Brasil revela como os projetos antagônicos acirraram as disputas no país na última década.

De acordo com Dourado (2015, p. 304), “é importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”, sendo assim, para Cintra e Costa (2020, p. 09) “essas disputas explicam cada governo tentar homologar seus ideais”.

Cintra e Costa (2020), apoiadas em Ghedin (2009), apontam que a lógica que orienta o funcionamento da sociedade capitalista influencia diretamente esse modelo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a formação inicial e continuada, em que é viável um processo formativo no qual o professor é apenas mero reproduzidor das teorias e ideologias que a sociedade econômica propõe ou o capitalismo impõe à sociedade e, conseqüentemente, ao professor e à escola.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 representou um marco importante no debate sobre a formação de professores no Brasil. Em comparação com as diretrizes de 2002, a versão de 2015 trouxe avanços significativos, resultado de ampla mobilização e militância de docentes que tensionaram o campo da formação de professores, reivindicando uma base teórica sólida e uma articulação mais efetiva entre ensino, pesquisa e extensão¹⁹.

Desse modo, como uma teoria que também se tornou força material ao se apoderar dos movimentos educadores (Marx, 2005, p. 151), assim, a elaboração da Resolução 02 de 2015 pode ser compreendida como força material de uma teoria sobre a formação docente em uma correlação de disputa e de resistência diante das políticas neoliberais voltadas à educação básica e à formação inicial e continuada de professores que estão expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002.

Entre os principais diferenciais das DCN de 2015, destaca-se a ênfase na construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de formação de professores, exigindo das instituições

¹⁸ Essa Resolução não tratou da formação continuada, vindo essa a ser referenciada pela Resolução CNE/CP 01 de 2020.

¹⁹ Luta antiga expressa desde a década de 1980 pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE em 1983) e pela ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope a partir de 1990).

públicas de ensino superior a elaboração de um documento orientador que articula e pensa a formação de profissionais do magistério. O PPI, nesse sentido, figura como peça estratégica no planejamento da formação docente, dialogando diretamente com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e assegurando que os cursos de licenciatura contemplem, de maneira orgânica, as múltiplas dimensões da iniciação à docência.

Segundo o seu próprio texto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de 2015 (Resolução CNE/CP 02/2015), considerando a necessidade e urgência de melhoria da formação docente, tanto inicial quanto continuada, estão fundamentadas em determinados princípios e concepções. A DCN/2015 destaca que é essencial para o fortalecimento de um projeto educacional comprometido com a complexidade e a diversidade dos sistemas de ensino a consolidação das normas nacionais para a formação de professores da educação básica. Além disso, essa formação deve estar articulada a um Sistema Nacional de Educação baseado na cooperação entre os entes federados, superando a fragmentação das políticas e das instituições.

A Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 destaca que princípios como igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias, valorização docente, gestão democrática e respeito à diversidade são fundamentais para a democratização e a qualidade da educação. Nessa perspectiva, as escolas de educação básica, por sua vez, cumprem um papel estratégico em todas as etapas e modalidades do ensino.

Outro princípio que o documento traz é a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares da formação docente com as da educação básica, fundamentando-se em pilares como sólida base teórica, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social e avaliação dos cursos. Já a articulação entre graduação, pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão deve ser compreendida como princípio formativo essencial.

Nessa perspectiva, a formação docente deve estar comprometida com a compreensão crítica da realidade dos sujeitos da escola, reconhecendo e valorizando seus contextos históricos, sociais e culturais. A educação em direitos humanos, nesse processo, afirma-se não apenas como parte constitutiva do direito à educação, mas também como um instrumento essencial para o fortalecimento da democracia e para a construção de práticas educativas pautadas na justiça social.

Por fim, a valorização do magistério, como princípio, envolve formação de qualidade, plano de carreira, condições dignas de trabalho e a promoção do trabalho coletivo como prática político-pedagógica sistemática e integrada.

Objetivando promover uma maior articulação entre as políticas educacionais, o § 6º do artigo 3º da Resolução CNE/CP nº2/2015 chama atenção para a necessidade de revisar e superar os referenciais que têm orientado historicamente a formação de professores. Esse processo demanda ações mais integradas entre as políticas e a gestão da educação básica, da educação superior e da pós-graduação. Ou seja, as instituições formadoras precisam promover a formação inicial e continuada de forma articulada em um regime de colaboração com as escolas de educação básica. A partir dessa perspectiva, as diretrizes orientam que ambos os níveis da educação estejam integrados e voltados para a realidade concreta do exercício docente, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, além disso, deve contemplar:

(I) Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; (II) A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; (III) O contexto educacional da região onde será desenvolvido; (IV) As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; (V) A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); (VI) As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, 2015, p. 05).

Esses princípios presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2015 não emergem de forma espontânea ou descolada da história; ao contrário, dialogam diretamente com um longo processo de debates, disputas e formulações desenvolvidas no interior da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A compreensão de que a docência constitui a base da identidade do educador, a defesa de uma sólida formação teórica e unitária, a articulação entre teoria e prática e o compromisso social da profissão docente já vinham sendo construídos coletivamente por educadores desde a década de 1980, em oposição às políticas tecnicistas e à fragmentação da formação docente.

A trajetória da ANFOPE se vincula diretamente à defesa da educação pública, ao enfrentamento das políticas tecnicistas impostas pelo regime militar e à formulação de princípios estruturantes para os cursos de formação de professores. Embora tenha sido oficialmente criada durante o V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), realizado entre 24 e 27 de julho de 1990,

suas origens remetem aos movimentos de educadores da década de 1970, como aponta Iria Brzezinski²⁰, na entrevista concedida à Professora Maria de Fátima Barbosa Abdalla em 2009.

Segundo a entrevistada, a ANFOPE deriva do Comitê Pró-Formação do Educador, instituído em 1980 na I Conferência Brasileira de Educação, organizada por entidades como ANDE, ANPED, CEDES e CEDEC. Esse comitê foi marcado por uma postura crítica às políticas autoritárias vigentes e orientado pelos pressupostos da teoria crítica da educação. Conforme descreve Brzezinski (Abdalla, 2009), o grupo defendia a centralidade da docência como identidade do profissional da educação, a necessidade de uma base comum nacional para todas as licenciaturas, a superação do tecnicismo e a luta pela redemocratização do país (Abdalla, 2009).

No decorrer dos anos 1980, o Comitê Pró-Formação do Educador ampliou seu escopo e, em 1983, transformou-se na CONARCFE. Em 1990, no V Encontro Nacional, a CONARCFE foi convertida na ANFOPE, momento em que foram definidos os objetivos centrais da nova entidade. Entre eles destacam-se: congregar instituições e pesquisadores comprometidos com a formação de professores; defender seus interesses no campo das políticas educacionais; fortalecer comissões estaduais dedicadas à temática; e produzir, socializar e mobilizar conhecimento sobre formação docente. A defesa da educação como bem público e da democracia como princípio orientador aparece como eixo estruturante desse conjunto de finalidades (Fontanella, 2011).

Fontanella (2011) destaca que a ANFOPE nasce organicamente dos movimentos de educadores contrários ao regime militar e que buscavam articular propostas de formação docente alinhadas a um projeto democrático de sociedade. Seu estatuto reafirma essa vinculação ao estabelecer, como primeira finalidade, a necessidade de reunir pessoas e instituições interessadas na análise crítica da formação dos profissionais da educação, estimulando reflexões que vinculem teoria, prática e contexto social. A entidade também se compromete com o fortalecimento de articulações interinstitucionais e com a defesa de políticas educacionais que atendam às necessidades populares, valorizem o trabalho docente e promovam condições adequadas de exercício profissional.

A partir dos anos 2000, a ANFOPE intensificou sua produção e mobilização em razão da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas à formação de professores e ao curso de Pedagogia. Nesse contexto, reafirmou

²⁰ Informações obtidas na entrevista que Iria Brzezinski concedeu à professora Maria de Fátima Barbosa Abdalla e publicada na revista *Pesquisaeduca*, Santos: PPGE/Unisantos, v.1, n. 2, p. 151-156, jul. / dez. 2009.

princípios históricos, como a docência como base da identidade profissional, a unidade entre formação inicial e continuada, a sólida formação teórica e cultural, o vínculo orgânico com a escola pública e o compromisso social e político do educador (ANFOPE, 2008). Tais princípios sustentam a crítica da entidade às reformas que fragmentam a formação docente, precarizam a profissão ou subordinam a educação à lógica produtivista do capital (Fontanella, 2011).

Durante o segundo mandato do governo Lula (2003-2011), as concepções historicamente defendidas pela ANFOPE encontraram condições materiais favoráveis para se institucionalizarem. A presença, no Conselho Nacional de Educação, de educadores vinculados a esse movimento fortaleceu a disputa interna por uma formação docente crítica e comprometida com a escola pública. Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ampliou o investimento federal na formação inicial e continuada, criando bases para o surgimento do PIBID, primeiro como ideia, depois como programa estruturado com repasse regular de recursos às instituições. É nesse mesmo cenário que se aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em 2006, cujo texto já incorpora princípios como a unidade teoria-prática, a centralidade da docência e o compromisso social da educação. Esses mesmos fundamentos reaparecem, de forma mais sistematizada, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015.

Esses princípios dialogam diretamente com o primeiro grupo temático desta pesquisa, o PIBID como diferencial na formação inicial de professores, uma vez que o programa materializa, na prática, as orientações da Resolução nº 2/2015 ao promover a inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica e possibilitar o desenvolvimento da práxis docente em contato com a realidade concreta do ensino.

De igual modo, o grupo Articulações entre o PIBID, os PPI-formação e a Resolução nº 2/2015 também se relaciona a esse conjunto de princípios, na medida em que a experiência do programa contribui para a consolidação de políticas institucionais de formação docente. As falas das Participantes 01 e 02 reforçam essa compreensão:

O PIBID prevê, [...] contato direto desde o início do curso com a escola, [...] pauta questões para além da própria academia, [...] imersão para além de estágios na própria escola, nas próprias relações com a escola, que significa extensão, ensino. Pensar uma formação inicial para a docência que tenha [...] imersão na escola, isso é fundamental. Isso é o que o PIBID faz (P01).

Acho que PIBID é fundamental para discutir temáticas do campo teórico e da experiência, da vivência escolar, e faz com que a gente melhore e qualifique a formação inicial (P02).

Nessa mesma perspectiva, é possível perceber como o contexto que originou a criação do PIBID foi o mesmo que permitiu a aprovação das DCN/2015. Esse contexto, iniciado no segundo mandato do governo Lula, a partir da aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, revela o quanto os movimentos de educadores organizados pela defesa da formação de professores haviam conquistado espaço nos órgãos estatais decisórios, inclusive na CAPES, instituição que passou, a partir de 2007, gradativamente, a assumir a coordenação da política de formação de professores da educação básica.

Toda essa movimentação nacional passaria a reforçar a importância de uma formação docente organizada de modo articulado entre os diferentes sistemas públicos de ensino e institucionalizado no âmbito das instituições de ensino superior responsáveis por essa formação. Ou seja, o projeto formativo deve ser pensado e executado a partir da integração entre as universidades, escolas de educação básica e sistemas de ensino. Isso fica evidente na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (Decreto 6.755 de 2009), a qual estabelece como princípios

[...] a demarcação da formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério e a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores (Silva; Mororó, 2013, p. 08).

Dourado (2015, p. 307) aponta para as implicações que tais questões trouxeram na dinâmica formativa dos profissionais do magistério para a educação básica “pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos”.

Com base nessa concepção, a formação docente desenvolvida no interior das IES deve estar alinhada com as políticas públicas de educação, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, com o padrão de qualidade e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com organicidade entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Os centros de formação e instituições de educação básica que desenvolvam formação continuada devem também seguir essa organicidade com seus planos institucionais, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC).

As DCN/2015 compreendem a docência como uma ação educativa e um processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares

e pedagógicos, que se desenvolvem na construção de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos, exigindo domínio de conteúdos, metodologias, linguagens, tecnologias e inovações. Por sua vez, o currículo é entendido como um conjunto de valores que promove a produção da socialização de significados, contribuindo para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão e o respeito à democracia.

Especificamente no artigo 5º, as DCN/2015 definem a concepção de docência como um processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015, p. 06).

Nesse sentido, Cintra e Costa (2020, p. 11) destacam que “as DCN de 2015 apontavam para um discurso na direção de uma formação que conduz à práxis como articulação entre a teoria e a prática permeando o trabalho educativo”. É possível relacionar esse discurso com o eixo temático: Compromisso social e político *na* e *para* a formação docente, uma vez que a Resolução 02 de 2015 aborda toda a dimensão que permeia uma docência e, conseqüentemente uma formação de professores, referenciada social e politicamente.

Mas, com a troca de orientação política em 2016, para o Governo Temer, novas mudanças nas políticas educacionais foram desencadeadas. Então, em 2017, iniciaram-se novas propostas para a alteração dessa legislação, evidenciando que enquanto ocorriam sucessivos adiamentos, interrupções e bloqueios na implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o grupo alinhado ao governo dentro do CNE mobilizava esforços para alterar seu conteúdo ou substituí-la por uma nova regulamentação (Cintra, Costa, 2020; Bazzo, Scheibe, 2019).

A partir da retomada dos setores privatistas do Estado brasileiro através da ascensão de Michel Temer ao governo federal através de golpe midiático e parlamentar a Base Nacional Curricular para a educação básica é aprovada via manobra legal, o que resultará na aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de novembro de 2019, cujo processo de elaboração ocorreu de forma acelerada e sem debate amplo, revelando uma clara manobra política para alinhar as licenciaturas de formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A própria aprovação da BNCC, por sua vez, também resultou de um processo marcado por condução política e pela desconsideração das consultas públicas e discussões iniciadas em 2013.

As DCN de 2019 instituíram a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que define

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 1-2).

As DCN de 2015, por sua vez, evidenciam processos educacionais direcionados para o princípio da emancipação de sujeitos, que vão contra o referencial hegemônico, que seria, para Moura (2014), o conjunto de concepções e práticas educativas que respondem diretamente às exigências da lógica capitalista e do que ele denomina como “pedagogia do capital”.

Dessa forma, Moura (2014) aponta que o referencial hegemônico é sustentado por uma racionalidade que atua de forma organizada e estruturante, moldando os processos formativos segundo os interesses do mercado, o que ameaça qualquer projeto de educação voltado para a emancipação e para a transformação social. Essa lógica formativa reitera um modelo de educação no qual o professor reproduz saberes fragmentados e descolados da realidade social, impedindo a construção de sujeitos autônomos e críticos. Em oposição a esse modelo, o autor defende o referencial da classe trabalhadora, no qual o professor reconhece sua condição de trabalhador e, munido de uma formação técnica sólida e de um compromisso ético-político com sua classe, contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na sociedade e disputar projetos coletivos de vida. Nessa mesma perspectiva, a Participante 02 afirmou:

Então, hoje, formar na docência, está para além de discutir apenas metodologias e práticas do ensino de história, mas requer, também, a formação política, um embasamento político do que fundamenta a organização do ensino (P02).

Assim, ir contra o referencial hegemônico contribui para “a formação de cidadãos emancipados capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa” (Moura 2014, p. 45).

Essa orientação, que Moura (2014) chamou de referencial hegemônico, não é exclusiva do contexto nacional brasileiro, mas está articulada a um movimento mais amplo de reformas educacionais impulsionadas por organizações internacionais, especialmente pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Como destaca Shiroma (2018), essas instituições têm desempenhado um papel central na difusão de políticas educacionais orientadas pela lógica da eficiência e da produtividade, estabelecendo parâmetros de qualidade baseados em resultados mensuráveis e na formação de capital humano.

No relatório *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda* (Burns; Evans; Luque, 2012), o Banco Mundial explicita seus objetivos:

- (I) desenvolver as habilidades da força de trabalho necessárias para o crescimento econômico sustentado;
- (II) contribuir para a redução da pobreza e da desigualdade, oferecendo oportunidades educacionais para todos; e
- (III) transformar os gastos com educação em resultados educacionais, acima de tudo, na aprendizagem dos alunos (Burns; Evans; Luque, 2012, p. 15; tradução nossa).

Essa perspectiva revela um entendimento econômico da educação, que passa a ser vista como investimento estratégico para o crescimento e a competitividade dos países no mercado global.

Para Shiroma (2018), o empenho empreendido pelo Banco Mundial na formulação de políticas mundiais de educação se relaciona à necessidade do capital internacional de ter a sua disposição, em diferentes partes do globo, trabalhadores qualificados com as competências necessárias para sua reprodução ampliada. A autora demonstra que “as estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países chegam ao nível do detalhamento das políticas para os docentes” (Shiroma, 2018, p. 89).

Na região da América Latina e do Caribe, Shiroma (2018) observa que a Unesco, por meio do programa *Education for All* (EFA), contratou o *Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de la Educación* (CEPPE) da Pontifícia Universidade Católica de Chile para desenvolver o projeto “Critérios e orientações para a elaboração de políticas docentes na região da América Latina e Caribe” (CEPPE, 2011). Na mesma direção, o Banco Mundial publicou *Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (Burns; Luque, 2014), buscando fortalecer consensos regionais em torno da figura do “professor eficaz” e do Estado como gestor das reformas do magistério. Para a autora, o interesse dessas agências em influenciar a formulação das políticas de formação docente constitui uma manifestação fenomênica de processos determinados por exigências econômicas do capital, frequentemente ocultas aos educadores, gestores e ao público em geral. Nesse contexto, a defesa de monitoramento constante dos resultados de aprendizagem e da aferição da qualidade docente expressa a racionalidade gerencial que permeia as reformas educacionais contemporâneas.

Nessa direção, a ênfase do Banco Mundial em “elevar a qualidade dos professores” (Burns; Evans; Luque, 2012, p. 58; tradução nossa) expressa uma racionalidade gerencial que influencia diretamente as políticas nacionais de formação docente. Ao se alinhar a esse discurso, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 incorpora elementos que aproximam a formação de professores

da lógica empresarial, deslocando o foco da dimensão político-pedagógica para a dimensão técnico-operacional. O princípio da colaboração entre entes federados, apresentado como um avanço na articulação entre as instâncias formadoras, pode ser compreendido também como mecanismo de descentralização e responsabilização, característico da gestão gerencial. Assim, o que se apresenta como uma proposta de integração federativa revela-se coerente com um modelo de governança educacional orientado por metas, resultados e desempenho pilares do gerencialismo que subordina o direito à educação às exigências do mercado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, foram revogadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabeleceu um novo ordenamento para os cursos de licenciatura no país. No entanto, em seu Art. 27, a Resolução de 2019 previu um período de transição de até três anos para que as Instituições de Ensino Superior pudessem adequar seus projetos pedagógicos às novas diretrizes (Brasil, 2019).

No Estado da Bahia, no entanto, essa transição assumiu contornos específicos. Em 2019, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) publicou a Resolução nº 70/2019, que regulamenta a implantação das DCN/2015 nas instituições que integram o Sistema Estadual de Ensino. Ou seja, o Conselho optou por manter a vigência das orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2015, mesmo após sua revogação nacional.

A Resolução CEE/BA nº 70/2019 estabelece, em seu Art. 1º, que ficam instituídas as orientações para adequação dos cursos de licenciatura às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Já o Art. 2º determinou que as universidades estaduais reformulassem, até dezembro de 2019, os Projetos Pedagógicos de seus cursos de licenciatura para atender às referidas diretrizes.

Desse modo, o estado da Bahia adotou uma posição de resistência institucional frente às alterações promovidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, reafirmando a validade dos princípios formativos defendidos pelas DCN/2015, que valorizam a integração entre teoria e prática, a articulação entre formação inicial e continuada e o vínculo entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

No âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), esse movimento resultou na aprovação do Projeto Pedagógico Institucional de Formação de Professores (PPI-FP da UESB), por meio da Resolução CONSEPE nº 57/2019. O documento foi elaborado com

base nas orientações da Resolução CEE/BA nº 70/2019 e representa a materialização, em nível institucional, da política de formação docente fundamentada nas DCN/2015.

Essa particularidade é destacada pelo Participante 04 da pesquisa, ao afirmar que:

[...] teve dois movimentos políticos institucionais importantes: um foi esse, aprovar o PPI da nossa universidade, que referenda essa política [A política de formação de professores] é hoje um documento oficial nosso. E [a aprovação de] uma resolução do Conselho Estadual de Educação, número 70/2019. Esses dois documentos foram fundamentais, estão sendo ainda, porque a 02/2015 foi revogada pela 02/2019 e, em maio de 2024, a 02/2019 foi revogada pela 02/2024, que é a atual DCN vigente para a formação de professores [...]. Desse histórico todo, eu reitero a importância dessa decisão nossa, [pois] o conselho não revogou a 70/2019, e o nosso PPI, hoje, é vigente. E das 22 licenciaturas, nesses últimos anos, 21 ou já concluíram e já estão com os currículos novos, ou estão em conclusão para implementar agora (P04).

Essa fala evidencia como, por meio de mediações institucionais e políticas, a Bahia, ao optar por uma orientação formativa em sintonia com os princípios da DCN/2015, mesmo diante das três mudanças normativas em âmbito nacional em menos de uma década, proporcionou à UESB o respaldo legal para sustentar o projeto de formação elaborado pelas IES e, conforme demonstra o Participante, aderido pela maior parte dos cursos de licenciatura.

Diante disso, é possível compreender que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 se constituem como um documento marcado por contradições estruturais, advindas de um contexto histórico permeado por disputas entre diferentes projetos de sociedade que, conseqüentemente, reverberaram e reverberam nos projetos de formação docente. Caracterizada por um discurso polissêmico que, por um lado, articula princípios que reconhecem a docência como prática social fundada na práxis, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o compromisso com a escola pública e uma base formativa teórica e interdisciplinar sólida. Por outro lado, no entanto, a mesma diretriz incorpora elementos compatíveis com os modelos gerencialistas de gestão educacional.

É importante destacar que tal contradição não se configura como meramente discursiva, mas expressa o embate entre projetos antagônicos de educação: de um lado, uma formação crítica, comprometida com a emancipação do sujeito; de outro, uma formação pautada nos interesses do capital, centrada em competências, números e resultados. Assim, as DCNs de 2015 revelam-se como campo de tensão e disputa, onde pressupostos progressistas convivem com uma lógica que reafirma a hegemonia do capital sobre o trabalho, numa tentativa de capturar o discurso crítico e convertê-lo em retórica vazia ou domesticada. Nesse movimento contraditório, a política educacional é constantemente tensionada, sendo expressão, ao mesmo tempo, da resistência e da captura.

4.2. A Formação de Professores nos Documentos Institucionais: entre diretrizes e práticas locais

Esta subseção volta-se à leitura crítica dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tais documentos expressam os fundamentos que orientam os projetos acadêmicos dessas instituições e indicam as concepções formativas que dão os subsídios necessários para os cursos de licenciatura. A análise parte do entendimento de que esses documentos são espaços estratégicos de materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais, em específico a Resolução CNE/CP nº 2/2015, discutida na subseção anterior.

Atendendo a determinação que estava preconizada nas DCNs de 2015 sobre a necessidade das IES construírem seus Projetos Institucionais de Formação de Professores, em 2018 a UESB instituiu uma Comissão para Elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação de Profissionais da Educação através da Portaria nº 1.504, de 15/09/2018, envolvendo representantes docentes e discentes dos três *campi* (UESB, 2019) e a UEFS, entre 2015 e 2018, construiu três comissões, cuja finalidade também era a construção do PPI Formação de Professores. As comissões foram assim construídas: (I) Comissão de Formação de Professores do Departamento de Educação; (II) Comissão de discussão e sistematização final e (III) Comissão de Redação, sendo que a I Comissão existe desde o ano de 2015 (UEFS, 2018).

Como a presente pesquisa tinha como objetivo investigar como, ou se, esses documentos contribuem, ou não contribuem, para a institucionalização do PIBID, o foco da análise de tais documentos foi o de identificar em que medida os PPIs reconhecem e incorporam essa política pública como parte estruturante da formação inicial. Isso porque, em caso de serem integrados aos projetos pedagógicos das licenciaturas e ao planejamento institucional mais amplo, programas como o PIBID deixam de ocupar o lugar da excepcionalidade e passam a ser tratados como parte constitutiva do processo formativo, para além de ações de Governo, mas como um programa que é incorporado na política institucional de fato.

A partir dessa perspectiva, examinar os PPI-formação da UESB e da UEFS permite mapear aproximações, distanciamentos, contradições e mediações entre as diretrizes nacionais e os projetos institucionais de formação de professores, revelando também os limites e as possibilidades da efetiva institucionalização do PIBID. Em um cenário de disputas em torno do papel social da Universidade e da formação docente, compreender como essas políticas

dialogam com os projetos institucionais se torna fundamental para pensar estratégias de resistência e de consolidação de uma formação comprometida com a escola pública e com os profissionais do magistério. Nesse contexto, a política de iniciação à docência ganha centralidade ao se contrapor às perspectivas pragmatistas que aligeiram a formação ao reduzi-la à mera aplicação prática, esvaziando o conhecimento teórico e científico e subordinando a formação docente às demandas imediatas do mercado (Scalcon, 2008). Ao afirmar a práxis como unidade entre teoria e prática e ao inserir o licenciando em processos formativos que problematizam a realidade educacional, o PIBID atua como força contra hegemônica, tensionando modelos de racionalização técnica e reafirmando a formação como processo histórico, crítico e socialmente situado.

4.3. O PPI da UESB e suas orientações para a formação inicial docente

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) estabelece as diretrizes para a reestruturação dos cursos de licenciatura da instituição. O texto do PPI está organizado em cinco seções, além da introdução e considerações finais; no primeiro momento discute sobre a formação de professores no Brasil, seguido por um histórico da formação de professores na UESB, já para discutir a política de formação de professores da UESB apresenta cinco subseções que abordam diretrizes para a organização curricular dos cursos de licenciatura da universidade, perfil do egresso, núcleos formativos de organização curricular, prática como componente curricular, estágio curricular supervisionado, por fim, pensa a formação continuada.

O PPI foi promulgado pela Resolução Consep nº 57/2019, depois de um período longo de discussão, disputas e debates em torno de sua construção.

Então, essas foram as ações: instituímos uma comissão para elaborar uma minuta do PPI das licenciaturas, a comissão trabalhou 18 meses, disputando currículo, foi muita briga, muita disputa, o que vai, o que pode, o que não pode (P04).

Em um momento anterior à constituição dessa Comissão, a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) realizou um evento para a: Instalação do Fórum de Licenciatura e Formação de Professores da UESB. Este evento foi realizado nos dias 19 e 20 de abril de 2018, no *campus* de Vitória da Conquista, e participaram nele representantes docentes e discentes dos três *campi*, representantes dos Dirigentes Municipais de Educação (Educa Conquista), dos Fóruns

Municipais e Estadual de Educação, coordenadores, bolsistas e supervisores do PIBID, coordenadores e discentes do PARFOR, e, ainda contou com a contribuição do Professor Luiz Fernandes Dourado (Universidade Federal de Goiás), ex-membro do Conselho Nacional de Educação e relator do Parecer CNE/CP Nº 02/2015 que consubstanciou na aprovação da Resolução CNE/CP Nº 02/2015. Ao final do evento, a plenária aprovou uma Comissão Provisória do Fórum de Licenciaturas, cujo objetivo era elaborar o Regimento do Fórum de Licenciaturas da UESB, para sua posterior instauração (UESB, 2019).

O Fórum das licenciaturas na UESB é um pleito antigo dos professores e professoras das áreas de educação da instituição. Em 2009, a área de Educação do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas realizou um seminário interno em duas etapas sobre formação de professores na Uesb. A primeira etapa do seminário focou nas discussões sobre o estágio supervisionado e sobre a criação de um departamento de Educação na instituição. Já a segunda etapa do seminário, decorrente desse primeiro momento, teve como foco de discussão a criação do fórum das licenciaturas e a definição de um projeto institucional para a formação dos professores. Esse seminário resultou na elaboração de dois documentos que foram encaminhados para a Pró-reitora de graduação. Um dos documentos foi uma minuta de regimento do fórum e o outro um relatório contendo as conclusões geradas a partir das discussões do seminário.

Após a instalação dos trabalhos da Comissão, para a elaboração do PPI, foi estabelecido um cronograma de atividades a serem realizadas em período de um ano, que consistia em reuniões quinzenais e mensais para sessões de estudos sobre as Resoluções vigentes, rodas de conversa sobre a Resolução CNE/CP 02/2015, elaboração e aplicação de Instrumento Diagnóstico Geral dos cursos de licenciatura, elaboração de diagnóstico dos componentes curriculares, escrita coletiva da proposta do PPI, realização de seminário sobre políticas de formação de professores, por fim, uma roda de conversa sobre a experiência do PPI da UEFS, que, nesse momento, era a única Universidade da Bahia a ter o seu Projeto Pedagógico Institucional de Formação de Professores (UESB, 2019).

Esse processo de elaboração visou a consolidação de normas, princípios e diretrizes nacionais para a formação de profissionais de educação egressos dos cursos de licenciatura da UESB. Este documento tem como objetivo manifestar a organicidade entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Segundo o texto do PPI-formação, as bases legais que referenciam o documento incluem, mas não se limitam a: a Constituição de 1988, a LDB 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2014), o Plano Estadual de Educação (Lei Nº 13.559/2016), a Resolução CNE/CP Nº 02/2015 e a Resolução CEE/BA CES Nº 70/2019. A Resolução CNE/CP Nº 02/2015 é o marco normativo central para o PPI: “esse dispositivo se constitui como eixo estruturante para que as instituições formadoras elaborem seus projetos pedagógicos que garantam a institucionalização de um projeto institucional de formação” (UESB, 2019, p. 14).

A expectativa expressa no documento é que ele “se constitua um referencial importante para a reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e que garanta uma formação inicial e continuada qualificada dos profissionais que atuarão na educação básica” (UESB, 2019, p. 9).

O documento apresenta que a Política de Formação de Profissionais da Educação na UESB deve estar fundamentada na articulação entre a formação inicial e continuada e as políticas institucionais voltadas à valorização docente, compreendendo que a qualificação profissional está indissociavelmente ligada à melhoria das condições de carreira e de trabalho no magistério.

Também aponta que

ao elaborar diretrizes e princípios para orientar a formação de seus profissionais da educação, *cabe à UESB alinhar seu trabalho a uma concepção de educação sintonizada com uma agenda que reflita os rumos deste país na atualidade*, com posicionamento firme na defesa da cidadania, e da sociedade democrática e da educação vista como elemento fundamental para fomentar a criticidade e a emancipação dos indivíduos e grupos sociais além de estar voltada para a construção de um país mais justo, multicultural, plural, inclusivo e igualitário (UESB, 2019, p. 24-25, grifos nossos).

O PPI da UESB afirma que a universidade deve alinhar-se a uma concepção de educação sintonizada com a agenda nacional, defendendo a cidadania, a democracia, a criticidade e a emancipação. Em termos discursivos, é um enunciado progressista, coerente com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que propõe uma formação docente crítica, ética e socialmente comprometida. Porém, o documento foi elaborado num contexto político de desmonte de políticas públicas (governo Temer, pós-2016), quando a própria agenda nacional para a educação estava sendo redefinida sob bases neoliberais e gerencialistas, com cortes orçamentários, reformas trabalhistas e ataques à autonomia universitária.

Assim, a leitura do trecho do PPI da UESB, acima permite evidenciar uma contradição entre o discurso institucional, que se apresenta no documento final, de defesa de uma educação crítica e emancipadora e o contexto histórico em que o documento foi produzido, marcado pela retração das políticas públicas e pela racionalidade neoliberal do então governo. Essa

contradição, contudo, não deve ser compreendida como uma simples incoerência, mas como expressão do movimento dialético que constitui a realidade educacional, na qual projetos distintos de formação disputam sentidos e espaços de materialização.

Nesse sentido, como afirma Cheptulin (1982, p. 295), a contradição “não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente”, uma vez que “os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui entra em um novo estado qualitativo”. Assim, o próprio PPI da UESB pode ser interpretado como síntese provisória de um movimento contraditório, ao mesmo tempo em que se ancora em princípios formativos críticos e emancipadores, vinculados à Resolução CNE/CP nº 2/2015, ele se elabora sob condições políticas e econômicas que restringem a efetivação desses princípios. Desse modo, a contradição presente no documento revela as tensões estruturais que atravessam a política de formação docente no país.

Além do contexto político desfavorável em que foi produzido, o PPI da UESB também enfrentou discordâncias internas no âmbito da própria universidade. Em 2019, a Área de Fundamentos Sociopolítico e Epistemológico da Educação, vinculada ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), elaborou o documento Projeto Institucional para Formação de Professores da UESB: por que o Núcleo Básico Comum sugerido na minuta do PPI não atende às DCNs 02/2015, no qual questiona centralmente a proposição do Núcleo Básico Comum apresentada na minuta do PPI. Segundo o DFCH, a organização curricular proposta não atendia aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, especialmente no que diz respeito à garantia da dimensão pedagógica como eixo formativo fundamental para a profissão docente, uma vez que grande parte das horas indicadas como “pedagógicas” não correspondia, de fato, aos conhecimentos específicos do trabalho educativo (DFCH-UESB, 2019). Para o documento, a ausência de clareza conceitual sobre a dimensão pedagógica e a manutenção de um perfil bacharelesco em diversas disciplinas reforçavam problemas históricos da formação docente, contribuindo pouco para superar o distanciamento entre universidade, escola e trabalho docente. A existência dessa crítica institucional evidencia que não havia consenso sobre o modelo de formação proposto no PPI, reforçando que sua elaboração ocorreu em meio a disputas políticas, conceituais e pedagógicas dentro da própria UESB.

O documento propõe algumas premissas básicas orientadoras que poderão ser contempladas pelo PPI, como a valorização dos cursos de licenciatura, ao garantir sua identidade e se diferenciando dos bacharelados, inclusive com colegiado próprio; sólida

formação teórico-prática, ao assegurar o domínio equilibrado de conhecimentos de área de referência (base científica), formação técnica e pedagógica, e dimensões políticas, culturais, estéticas e éticas. Essa premissa, em específico, dialoga com o eixo temático três, da presente pesquisa, ao apontar para o compromisso social e político *na e para* a formação docente dentro da UESB.

É proposto, em consonância com o PDI, o investimento na qualidade dos cursos ao longo do tempo, garantindo infraestrutura física adequada (salas, laboratórios, etc.) e promovendo a articulação entre ensino-pesquisa-extensão; também traz a proposta de regime de colaboração permanente com sistemas de ensino, vendo a escola como instituição coformadora, essa proposição se alinha ao eixo temático dois, que prevê ampliação de espaços de formação de professores, e traz como categoria empírica a escola como espaço de coformação (UESB, 2019). Além da escola, o professor supervisor, docente da educação básica, também é como coformador, como aponta o Participante 04:

o supervisor é coformador, que tem um sentido também a partir da bolsa [...]São professores que estão na rede, que tem formação, que se reatualizam, que ao mesmo tempo estão ensinando nossos alunos (P04).

Políticas de permanência e acompanhamento também fazem parte dessas propostas, como a Criação da Coordenação de Estágio, a definição de política de nivelamento, acolhida/acolhida/diagnóstico, ações afirmativas, permanência, e acompanhamento de egressos, além de combate à evasão.

Além disso, prevê, através da definição de disciplinas, a implantação de um Núcleo Básico Comum de formação pedagógica para todas as licenciaturas, assegurando as especificidades de cada curso.

Sobre a modalidade da formação, a inicial deve ser, preferencialmente, presencial, já em relação à Educação à Distância (EaD), prevê o texto do PPI-formação que “é preciso aprofundar as discussões, definir uma política institucional e refletir sobre seu papel no contexto de nossos cursos ligados à formação de profissionais da educação” (UESB, 2019, p. 27). No que diz respeito à formação continuada de docentes formadores, a ideia é de adoção de uma política sistemática que vá além do incentivo à pós-graduação, incluindo cursos, oficinas e apoio às semanas pedagógicas, e a composição de um Núcleo Multidisciplinar de Formação Docente. Por fim, a articulação contínua com a Educação Básica deve ocorrer através da promoção de cursos de primeira e segunda licenciatura e formação pedagógica para bacharéis, além do oferecimento de vagas em disciplinas para professores da rede como plataforma de formação continuada (UESB, 2019).

É particularmente significativo observar a ausência de referência ao PIBID no PPI, quando o documento trata sobre a formação continuada dos docentes formadores e a articulação permanente com a Educação Básica. Essa omissão revela uma contradição entre o discurso institucional, que enfatiza a organicidade entre formação inicial e continuada, e a prática efetiva de valorização dos programas que concretizam essa articulação.

Ainda que o PPI reconheça, na seção 2, intitulada Histórico da Formação de Professores na UESB, a importância do PIBID como uma experiência pedagógica que amplia a relação da UESB com a educação básica e qualifica a formação inicial de professores, tal reconhecimento não se traduz em centralidade nas diretrizes da política institucional de formação. O Programa é citado de modo pontual, quase como um exemplo ilustrativo, e não como parte estruturante do Projeto Pedagógico Institucional de Formação de Professores da universidade. Em outras palavras, o PIBID aparece como uma política “paralela” ou “isolada”, e não como um eixo articulador da integração entre universidade e escola, integração esta que o próprio documento reivindica como princípio orientador da formação docente (UESB, 2019).

Essa contradição expressa o distanciamento entre o projeto formativo afirmado no plano teórico e as estratégias concretas de institucionalização que poderiam sustentá-lo. Os princípios do PIBID, já discutidos nesta pesquisa, materializam justamente a integração entre universidade e escola, a formação em serviço e o fortalecimento da docência como práxis coletiva. Nesse sentido, ao não reconhecer explicitamente o papel do Programa, o PPI acaba por expressar a tensão entre o projeto pedagógico defendido em seus textos normativos e as condições concretas de sua implementação. As falas dos participantes 01, 02 e 04 reforçam essa leitura, ao destacarem o impacto efetivo do PIBID tanto na formação de futuros professores quanto na qualificação dos docentes formadores e das escolas parceiras.

Os princípios que estão lá no PIBID, relação teoria e prática, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, constituição da identidade da docência; esses princípios/objetivos nos ajudou muito para fazer o debate, trazendo tudo que a gente tem acumulado do PIBID para o nosso PPI (P04).

Essa aproximação com as escolas, exclusivamente com o ensino médio, [...] trabalhamos no processo de mudança da estrutura curricular, com a implementação do novo ensino médio, [...]. Nós, docentes [universitários], tivemos que aprender muito ao olhar essa nova organização do espaço escolar, como estava sendo constituída essa cultura escolar, essa cultura da escola (P02).

Foi muito importante essa nossa experiência, essa longa experiência no PIBID. Porque me fortaleceu enquanto formadora de professores, enquanto pesquisadora da área de ensino. E no próprio ensino mesmo a gente vê o impacto disso com os graduandos, na perspectiva de aprendizagem no campo de atuação (01).

Eu considero um impacto importantíssimo na minha formação e na minha atuação enquanto professora de curso de licenciatura, esse olhar mais alargado do próprio campo de atuação da docência que é a escola, isso para mim também foi muito importante, foi muito bacana. A gente aprende muito com a escola e com os professores da escola (P01).

Porque o PIBID fortalece, induz, ele forma, essa perspectiva da relação de uma identidade com a docência, com o ensino (P04).

Mas sem sombras de dúvidas, o PIBID é um grande diferencial na formação inicial, eu digo isso agora não como coordenadora do PIBID apenas, mas como professora da área de ensino de história, porque quando nós estávamos acompanhando o momento do estágio curricular, para todos nós 7 professores da área, ex-alunos do PIBID eram diferentes de alunos da graduação que não tinham vivenciado essa experiência, diferentes, melhor preparados, melhor qualificados, mais arrumados pedagogicamente, eu diria (P03).

Já em seu quarto capítulo, o Projeto Pedagógico Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais de Educação da UESB apresenta as Diretrizes para a Organização Curricular dos Cursos de Licenciatura, tomando como referência a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (UESB, 2019).

No item dedicado ao perfil do egresso, o PPI estabelece que o professor formado pela UESB deve ser orientado por uma concepção de educação emancipatória, fundamentada na articulação entre teoria e prática (práxis) e no reconhecimento da especificidade do trabalho docente. O egresso deve desenvolver a capacidade de integrar saberes de forma interdisciplinar, valorizar a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos, cultivar o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho coletivo, bem como dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação. Além disso, o documento enfatiza o compromisso com a educação inclusiva e o respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa como dimensões indissociáveis da formação docente (UESB, 2019).

A organização curricular proposta pelo PPI estrutura-se em três núcleos formativos, que garantem a relação concomitante entre teoria e prática. O primeiro núcleo compreende os estudos de formação geral, das áreas específicas e do campo educacional, articulando princípios, concepções e conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Inclui o estudo dos fundamentos da educação, dos princípios de justiça social e da legislação educacional, além do respeito à diversidade e às relações étnico-raciais, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. O segundo núcleo destina-se ao aprofundamento e diversificação dos estudos das áreas de atuação profissional, privilegiando o desenvolvimento de investigações e a aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos ao campo educacional. O terceiro núcleo é

composto por estudos integradores voltados ao enriquecimento curricular, envolvendo a participação dos estudantes em seminários, projetos de iniciação científica e à docência, monitorias e atividades de extensão, a fim de proporcionar vivências diversas no campo educacional (UESB, 2019).

A carga horária mínima total dos cursos de licenciatura é de 3.200 horas, distribuídas em pelo menos oito semestres. Dentre essas, 400 horas são destinadas à Prática como Componente Curricular (PCC), 400 ao Estágio Supervisionado, 2.200 às atividades formativas dos Núcleos I e II e 200 às atividades teórico-práticas de aprofundamento correspondentes ao Núcleo III. O documento estabelece, ainda, que pelo menos 660 horas devem ser dedicadas às dimensões pedagógicas, compondo um núcleo básico comum a todas as licenciaturas. Esse núcleo é formado por oito componentes obrigatórios, quais sejam, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Didática, Política e Gestão Educacional, Relações Étnico-Raciais, Português Instrumental e Libras totalizando 480 horas, complementadas por 180 horas optativas, definidas pelos colegiados de curso conforme suas especificidades (UESB, 2019).

Entretanto, ao definir previamente um conjunto fixo de componentes curriculares como núcleo básico comum, o PPI-formação assume um caráter prescritivo que, além de reduzir a autonomia dos colegiados, revela uma compreensão limitada da própria noção de dimensão pedagógica. Isso se evidencia especialmente nas disciplinas Relações Étnico-Raciais, Português Instrumental e Libras, que, embora indispensáveis e previstas em legislações específicas, não constituem conteúdos pedagógicos no sentido atribuído pelas DCNs de 2015, pois não se organizam a partir das especificidades do trabalho docente ou da prática educativa. Ao contabilizá-las como parte da dimensão pedagógica, o documento dilui o sentido formativo que deveria orientar esse núcleo. Além disso, ao optar por um rol fechado de disciplinas, o PPI inibe a possibilidade de criação de cursos estruturados por eixos, temas ou problemas, como preveem as DCNs, e fragiliza a articulação entre os três núcleos formativos, que deveriam atuar de modo integrado e não segmentado. Desse modo, em vez de fortalecer uma formação crítica e articulada às necessidades reais da docência, o modelo apresentado tende a engessá-la, reproduzindo estruturas disciplinares tradicionais e pouco sensíveis às especificidades de cada licenciatura.

Atendendo à Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), o PPI também determina que, até o final de 2024, os cursos de licenciatura da UESB deveriam assegurar no mínimo 10% da carga horária total em atividades de extensão universitária, fortalecendo a indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão e a inserção dos licenciandos em contextos reais de atuação docente (UESB, 2019).

A Prática como Componente Curricular (PCC) é apresentada como espaço de integração entre teoria e prática, essencial ao desenvolvimento das habilidades docentes. Com carga horária mínima de 400 horas, ela não se confunde com o estágio ou com as disciplinas pedagógicas, mas se constitui como um conjunto de atividades formativas voltadas à aplicação de conhecimentos e à reflexão sobre a prática educativa. O PPI propõe que a PCC seja desenvolvida de forma interdisciplinar, estimulando a observação da prática docente, a elaboração de projetos integradores, pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem, e a produção de materiais didáticos, bem como a iniciação à docência, dimensões diretamente relacionadas à formação identitária do futuro professor (UESB, 2019).

No que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado, o documento o define como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho e tendo a escola como instituição coformadora. A UESB adota as categorias de estágio obrigatório, requisito essencial para a diplomação, e não obrigatório, entendido como atividade complementar. O estágio obrigatório possui carga horária de 400 horas e deve ser realizado, preferencialmente, na segunda metade do curso, possibilitando ao licenciando vivências concretas no campo profissional e o desenvolvimento de uma atitude crítica frente à prática docente. Já o estágio não obrigatório, embora opcional, é regulamentado pelo PPI e pelas normas institucionais, com limites de carga horária e duração definidos, podendo incluir bolsa-auxílio e auxílio-transporte (UESB, 2019).

A formação continuada é concebida pelo PPI como processo permanente e articulado à formação inicial, às condições de trabalho e carreira docente. Ela deve contemplar dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, buscando promover a reflexão sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do professor. O documento propõe que essa formação se desenvolva por meio de atividades de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, integrando-se ao Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Bahia (FORPROF-BA) e ao Fórum das Licenciaturas da UESB, além de estabelecer parcerias com instituições da educação básica (UESB, 2019).

Nas considerações finais, o PPI reconhece que sua implementação constitui um desafio coletivo, que exige a participação ativa de gestores, docentes, discentes e comunidade externa, de modo a garantir a organicidade entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o

próprio PPI e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). O documento reafirma a importância do Fórum das Licenciaturas da UESB como espaço permanente e propositivo, comprometido com os princípios da interdisciplinaridade, da defesa da escola pública e da valorização do profissional da educação. Ao propor a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação permanente com as escolas de educação básica, o PPI busca consolidar uma formação teórica sólida, crítica e socialmente referenciada, reafirmando o papel da UESB na formação de professores comprometidos com a transformação social (UESB, 2019).

A Resolução CONSEPE nº 44/2022 (UESB, 2022) representa um marco na efetivação do Projeto Pedagógico Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação na UESB. Seu objetivo é regulamentar a implantação do PPI nos cursos de licenciatura regulares, definindo princípios, procedimentos e parâmetros curriculares que orientam a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). A medida se insere em um movimento institucional de atualização dos cursos de formação docente, buscando assegurar coerência entre o PPI e os demais instrumentos de planejamento acadêmico, como o PDI e as políticas de ensino da universidade.

A Resolução reafirma os fundamentos centrais presentes no PPI, quais sejam a sólida formação teórica e interdisciplinar, a indissociabilidade entre teoria e prática, o trabalho coletivo e o compromisso social da universidade pública. Também reafirma a defesa da liberdade de ensinar, aprender e pesquisar, reconhecendo a docência como uma atividade permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. Um dos avanços formais do documento é a ênfase na presença da prática desde o início do curso, extrapolando o espaço tradicional do estágio supervisionado. Dialogando diretamente com as concepções da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que propõe a prática como elemento formativo constante e não apenas terminal no percurso formativo docente.

Em termos curriculares, a Resolução estabelece parâmetros concretos para a reformulação dos cursos de licenciatura, fixando a carga horária mínima total de 3.200 horas e a duração mínima de oito semestres. Determina a distribuição de horas entre componentes pedagógicos, práticos e específicos, reafirmando o mínimo de 660 horas destinadas à formação docente propriamente dita, essas horas se organizam em torno de um Núcleo Básico Comum.

Ao mesmo tempo em que o documento busca assegurar a unidade entre as licenciaturas, ele também introduz certa flexibilidade, permitindo que os colegiados adequem as estruturas curriculares às especificidades de cada curso. Essa abertura, embora positiva no sentido da autonomia universitária, pode gerar diferenciações internas na implementação do PPI, o que

requer acompanhamento institucional para que o princípio da organicidade entre os cursos seja efetivamente garantido. Ademais, a Resolução reforça o compromisso da universidade com a formação continuada de seu corpo docente e com a integração entre ensino, pesquisa e extensão, prevendo que a consolidação do PPI ocorra de forma articulada e contínua.

Contudo, é possível identificar uma contradição importante entre o discurso de articulação entre formação inicial, continuada e educação básica, e a ausência, no texto da Resolução, de menções explícitas a programas institucionais que concretizem essa articulação, como o PIBID. Apesar de o PPI reconhecer o papel histórico do Programa como experiência significativa, a Resolução que orienta sua implantação não o inclui como elemento estruturante da política formativa. Essa ausência tende a reforçar a fragmentação das ações formativas e a tratar programas estratégicos como políticas complementares, e não como dimensões constitutivas da formação inicial. Evidenciando, assim, a contradição entre o ideal formativo defendido e a materialidade da política de formação. Tal contradição, longe de ser um simples erro ou omissão, reflete os próprios tensionamentos do processo de institucionalização de políticas educacionais em um contexto de restrições financeiras e disputas em torno da concepção de formação de professores.

4.4. O PPI da UEFS e a institucionalização da formação docente sob as DCN de 2015

O PPI de Formação de Professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), denominado como Proposições para uma política de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores em nível superior na UEFS, é datado de março de 2018, foi elaborado pelo Departamento de Educação (DEDU) com o objetivo de subsidiar a reforma dos currículos das licenciaturas e orientar a construção de uma política institucional de professores. Sua elaboração atende à determinação legal de adequação dos cursos de formação inicial de professores à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Nessa perspectiva, o PPI das licenciaturas da UEFS inscreve-se num movimento mais amplo de atualização das políticas formativas nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, no contexto de implementação das DCN de 2015.

Na UEFS, diferentemente do caminho percorrido pela UESB, as discussões acerca da adequação das licenciaturas às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 iniciaram-se logo após a promulgação da Resolução CNE/CP 02/2015. Esse movimento evidencia uma

mobilização institucional imediata para compreender as novas orientações e refletir sobre como incorporá-las ao processo de construção do PPI de formação de professores, como destaca a Participante 05:

Em 2015 a gente implanta o fórum das licenciaturas, inclusive quem foi para a implantação do fórum foi o professor Luiz Fernandes Dourado; que foi o relator da Resolução 2/2015. E por 2 anos o professor Luiz Dourado nos deu uma assessoria no fórum das licenciaturas, para que a gente construísse coletivamente o projeto pedagógico das licenciaturas, que é o PPI das licenciaturas. E foi bem interessante, Cindy, porque foi uma construção que envolveu todos os colegiados de licenciatura [...] no fórum das licenciaturas, nós construímos uma comissão. Essa comissão foi coordenada pelo departamento de educação; e o departamento de educação tem representação no fórum das licenciaturas. Na época a diretora do departamento [...] coordenou [essa comissão] junto com um grande grupo. Esse grupo tem, olha, eu acho que tinham mais de 30 pessoas no nosso grupo; e nós levamos mais ou menos um ano! Não foi algo assim de hoje para amanhã. Foi uma construção coletiva bem paulatina. [...] De 2015, nós fomos implantar o nosso projeto só a partir do final de 2017 (P05).

Além disso, a Participante 05 também destaca as dificuldades e a importância desse período de discussão acerca da Resolução:

Nós tivemos muitas dificuldades no começo. Eu me lembro até hoje de uma fala de uma professora, que era coordenadora do curso de licenciatura em química [...]. Ela disse assim: gente, eu não tinha noção que o curso que eu coordeno formava professores, eu entendia que ele formava químicos, não nessa perspectiva de licenciatura como nós estamos trabalhando... Então, trabalhar com a resolução 2 de 2015 e a própria produção do projeto institucional (PPI), mexeu com a formação continuada dos coordenadores dos cursos de licenciatura. Isso foi muito bom! (P05).

O documento está organizado em quatro seções principais, quais sejam: (1) a introdução e justificativa, em que se delinea o vínculo entre a política institucional e as normativas nacionais; (2) uma síntese histórica da formação de professores no município baiano de Feira de Santana e na própria Universidade; (3) uma retomada do debate nacional sobre a formação docente em nível superior, com uma subseção destinada a discutir a escola básica como locus principal da docência; e (4) as indicações para a reforma curricular das licenciaturas, explicitando diretrizes e núcleos formativos, além de uma subseção com orientações sobre a prática e o estágio supervisionado (UEFS, 2018).

A proposta assume o desafio de articular os marcos legais nacionais e estaduais às definições do Projeto Político Institucional da UEFS, reafirmando a docência como eixo estruturante dos cursos de licenciatura. Ao mesmo tempo, expressa o esforço de institucionalização de uma política de formação de professores no âmbito da universidade,

estabelecendo parâmetros curriculares, organizativos e epistemológicos que se pretendem comuns às diferentes áreas de formação (UEFS, 2018).

A concepção de docência expressa no PPI das licenciaturas é ampla, integradora e orientada pela noção de ação educativa intencional, compreendendo um alinhamento com as DCN de 2015. A docência é tratada como eixo estruturante da formação, compreendida não apenas como prática de ensino, mas como atividade social complexa que articula teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes específicos e pedagógicos. Essa perspectiva se distancia de uma visão instrumental e tecnicista do professor, reafirmando-o como sujeito ativo na mediação do conhecimento e na transformação da realidade escolar. Tal compreensão encontra eco nas discussões realizadas no âmbito da UEFS, conforme destaca a Participante 05: “a gente discutia muito assim, qual é a concepção de formação de professores dos professores que são formados pela Universidade Estadual de Feira de Santana?”. A fala da participante reforça que o debate sobre a concepção de formação se constituiu um eixo central nas discussões institucionais, evidenciando o esforço da universidade em construir um PPI das licenciaturas coerente com as orientações das DCNs de 2015.

O PPI das licenciaturas afirma que a formação docente deve capacitar o licenciando para atuar em todas as funções da instituição escolar, desde a sala de aula, passando pela coordenação e gestão, até a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, destacando a escola básica como locus privilegiado da docência. O futuro professor deve compreender a escola como território complexo e multifacetado, atravessado por dimensões políticas, sociológicas, filosóficas, psicológicas, históricas e culturais, o que demanda uma abordagem interdisciplinar e crítica do processo educativo (UEFS, 2018). Nesse sentido, o documento acaba por corroborar com o que indica Mesquita (2016, p. 36) de que “todas as teorias geradas em torno da formação de professores são sustentadas em reflexões sobre a emergência de estimular uma cultura profissional e organizacional capaz de responder ao desafio da atualidade”, o que demonstra a complexidade do trabalho docente, que extrapolam as atividades de ensino. Por isso, a docência se afirma como eixo estruturante da formação, compreendida não como um conjunto de técnicas, mas como o conjunto articulado de atividades que compõem o trabalho educativo. Esse trabalho, conforme Saviani (1991), é histórica e socialmente situado, envolvendo dimensões técnicas, políticas e éticas que não podem ser dissociadas. A docência, nessa perspectiva, ultrapassa a mera aplicação de métodos: trata-se de uma prática social intencional, comprometida com a formação humana e com a leitura crítica da realidade. Assim, o professor é concebido como intelectual trabalhador da educação, produtor de conhecimento e sujeito

capaz de interpretar, organizar e intervir na prática pedagógica com base em fundamentos teóricos sólidos.

Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (1995) aponta que a formação de professores é:

O campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Pedagogia e da Didática, estuda os processos mediante os quais os professores –em formação e em exercício –se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (Marcelo Garcia, 1995, p. 183).

A concepção de formação de professores apresentada pelo autor amplia a compreensão sobre a complexidade e a profundidade do processo formativo. Para Almeida (2008), essa formação deve garantir aos docentes o domínio articulado dos conhecimentos científicos, das dimensões técnicas e das práticas que constituem a própria profissão, compreendida como trabalho educativo. Trata-se, portanto, de pensar a docência como uma atividade intelectual, ética e socialmente situada, que exige fundamentos teóricos sólidos e a capacidade de interpretar, organizar e intervir na realidade escolar. Nesse sentido, a formação inicial não se reduz ao domínio de técnicas, mas envolve a construção de saberes que permitam ao professor compreender o trabalho docente em sua totalidade e atuar de maneira crítica e intencional no processo educativo.

Ghedin (2004, p. 398) destaca o desafio da formação docente na contemporaneidade, defendendo que a escola, os professores e as instituições formadoras precisam assumir “um projeto de formação cultural que proporcione à escola condição de responder aos desafios da sociedade, podendo intervir nela a partir de um conjunto de valores filosóficos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e estéticos”.

Nessa perspectiva, a Participante 05 destaca que

O projeto pauta a emancipação, ou seja, pauta a formação enquanto prática social. Então, o nosso PPI é um projeto muito, muito progressista, onde nós trouxemos autores marxistas mesmo, na perspectiva do materialismo histórico e dialético. E não foi fácil não, Cindy, não foi fácil a gente conseguir, porque nós temos um projeto que foi aplicado em toda a universidade, em todo o curso de licenciatura. E você ter essa unidade não é simples, porque eu tinha curso de licenciatura que não tocava na formação de professores, tinham disciplinas que se diziam da formação, mas que na verdade eram disciplinas, que quando em prática iam para a formação geral desse professor. Então, ter o projeto, discutir o conceito e a concepção de prática pedagógica, foi muito importante (P05).

O documento também enfatiza a unidade teoria-prática como princípio formativo, buscando superar a fragmentação entre a formação teórica e o exercício profissional. Essa articulação aparece como condição para a consolidação da práxis docente, compreendida como síntese entre o fazer e o pensar pedagógico. O estágio supervisionado, nesse contexto, é concebido como um campo de conhecimento e investigação, e não apenas como aplicação prática. A investigação e a reflexão sobre a realidade escolar são tomadas como eixos para a formação de professores-pesquisadores, o que se aproxima da ideia de docência como trabalho intelectual e socialmente comprometido (UEFS, 2019).

A práxis docente, nesse sentido, implica o desenvolvimento de um conhecimento que é resultado da reflexão teórica sobre a prática, permitindo o planejamento consciente, a reconstrução e reformulação das ações pedagógicas em um *continuum* dialético. A construção de conhecimento sobre a docência pela práxis é essencial para o trabalho educativo e para a tomada de posições políticas coerentes quando à construção da docência.

Compreender essa concepção de docência como uma tentativa de afirmar a formação docente enquanto processo de constituição humana e social, no qual o trabalho educativo se expressa como mediação fundamental entre sujeito e realidade, ainda que o documento adote uma linguagem próxima à das políticas oficiais (permeadas por traços da racionalidade técnica e da pedagogia das competências), há nele um esforço de manter a centralidade da escola pública e o compromisso social como fundamentos ético-políticos da formação.

Um outro eixo fundamental do nosso projeto é a relação da universidade com a educação básica, que perpassa pelo ensino, pesquisa e extensão. Então, o projeto ele inclui atividades de ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva da relação universidade com a educação básica” (P05).

O PPI das licenciaturas da UEFS menciona explicitamente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na seção 3: Debate nacional sobre a formação de professores em nível superior, onde o Programa aparece como exemplo de política pública voltada à valorização da formação docente e à aproximação entre a universidade e a escola básica. O texto faz referência ao Decreto nº 7.219/2010, que instituiu o Programa, situando-o entre as ações resultantes do Plano Nacional de Educação (PNE).

O documento reconhece o PIBID como um projeto que garante a interação da universidade com as instituições de educação básica:

os cursos de formação de professores não podem fechar-se em si mesmos, porque além do diálogo interno entre nós, os formadores (inciso VI, Art.11), o projeto pedagógico deve buscar a garantia de interação da Universidade com as instituições de educação básica, “desenvolvendo projetos

compartilhados” (idem, inciso IV), a exemplo do Programa de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) (UEFS, 2018, p. 13).

Ou seja, o PPI das licenciaturas indica que essa interlocução é essencial para um projeto pedagógico de formação que busque integrar teoria e prática. Ao adotar o PIBID como referência de política formativa, a UEFS reforça a concepção da escola como espaço de construção de saberes e de socialização profissional, e não apenas de aplicação de conhecimentos adquiridos na universidade. Essa leitura converge com o entendimento de que o PIBID desempenha papel estratégico na institucionalização da política de formação de professores, pois possibilita a inserção dos licenciandos na realidade escolar, no começo do curso, e fomenta a produção de práticas pedagógicas mediadas pela pesquisa. Para a participante 05, de todas as mudanças provocadas pelo PIBID no ensino superior, a mais significativa foi a de aproximar o docente universitário do dia-a-dia da escola básica.

O PIBID é um projeto que mudou a perspectiva da formação de professores no sentido da relação universidade educação básica [...]
Então assim o PIBID, ele trouxe muitas mudanças para a universidade, a mais importante, que eu entendo, foi colocar o professor universitário no chão da educação básica junto com o professor e com o estudante (P05).

No entanto, ao analisar o PPI das licenciaturas da UEFS percebemos que o PIBID é citado no documento mais como aparência do que essência do projeto político de formação de professores na instituição. Isso, porque, tal como pontua Kosik (1976):

O mundo da pseudoconcreticidade [o mundo da aparência dos fenômenos] é um claro-escuro de verdade e engano. O elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediada ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (Kosik, 1976, p.15).

Explicamos: mesmo sendo o PIBID mencionado no texto como sendo uma experiência exitosa e importante para a formação de professores, o documento não aprofunda acerca das condições concretas de sua permanência institucional, de seu financiamento ou de sua incorporação efetiva aos projetos pedagógicos das licenciaturas.

A luta coletiva para que o PIBID se constitua como sendo uma política de Estado, superando, portanto, o seu caráter de provisoriedade próprio de programas de governos, tem crescido nos últimos anos a partir do retorno do Partidos dos Trabalhadores (PT) ao governo

federal em 2022. Entretanto, sabemos, que essa luta se depara com o contexto de reestruturação neoliberal do Estado, no qual a Universidade Pública é tensionada entre sua função social e as exigências de racionalidade técnica e produtivista impostas pelas políticas educacionais contemporâneas. Assim, para que, de fato o PIBID estivesse inserido no documento como política de formação, para além da aparência de reconhecimento do PIBID como política formativa, a essência que se revelaria no documento a partir da clareza de sua permanência institucional como práxis, buscando superar as contradições do processo de institucionalização das políticas de formação.

5. O PIBID ENTRE PROGRAMA E POLÍTICA DE ESTADO: CONTRADIÇÕES, DISPUTAS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nada como o dogma para produzir sonhos. Nada como os sonhos para gerar o futuro. Utopia hoje, carne e osso amanhã (Os Miseráveis de Victor Hugo, 1862)²¹.

Estruturado como um programa capaz de fortalecer a formação docente, a partir da iniciação à docência, e aproximar a Universidade da escola de educação básica, o PIBID materializou, em certa medida, um conjunto de sonhos e reivindicações históricas do movimento docente: a valorização da docência, a articulação entre teoria e prática, o reconhecimento da escola como espaço formador e a permanência estudantil. Contudo, sua natureza de programa, e não de política de Estado, mantém esses sonhos e reivindicações envoltos em incertezas, marcados pela instabilidade orçamentária, pela descontinuidade entre governos e pela fragilidade institucional que condiciona seu alcance; posto isso, podemos relacionar a trajetória do PIBID com o trecho de Os Miseráveis, romance de Victor Hugo.

É justamente nessa tensão entre utopia e materialidade que esta seção se inscreve. Ao analisar as possibilidades de institucionalização do PIBID nas IES estaduais da Bahia aqui estudadas, procuramos evidenciar as contradições que limitam sua consolidação como política pública estável e estruturante. A instabilidade do financiamento e, conseqüentemente, dos editais, bem como a dupla função que o Programa assume, iniciação à docência e permanência estudantil, revelam que aquilo que poderia ser “carne e osso amanhã”, ou mesmo hoje, ainda permanece como promessa incompleta, ou ainda, sem garantia de continuidade a cada findar de edital.

Assim, esta seção examina como o PIBID se move entre o sonho e o real, entre a potência formadora e os limites materiais de um programa que poderia ser uma política de Estado, mas enfrenta obstáculos estruturais para a sua consolidação. A partir da fala dos participantes desta pesquisa, Coordenadores de área e Pró-reitores, buscamos compreender em que medida o PIBID se aproxima, ou se afasta, da possibilidade de institucionalização dentro das Universidades pesquisadas.

5.1. Contradições e possibilidades na institucionalização do PIBID

²¹ Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros, Editora Penguin-Companhia, 2017.

O processo de institucionalização de uma política pública envolve a sedimentação de orientações governamentais que definem a posição estatal em relação aos problemas da coletividade, contribuindo para a consolidação de uma nova institucionalidade em torno de temas específicos. As políticas públicas, ao orientarem concepções, definirem estratégias, alocarem recursos e distribuírem valores para a sociedade, são parte importante da institucionalização de valores e regras da vida coletiva (Lobato, 2009). “Esse processo não é, bem se sabe, nem linear nem isento de conflitos [...]. O caráter desses conflitos e como são solucionados importa para a identificação dos rumos que a política vai tomar” (Lobato, 2009, p. 722).

Do ponto de vista organizacional, a institucionalização avançou através da expansão do aparato político e organizacional, com a construção de sistemas únicos e nacionais. Esses sistemas são baseados na descentralização de competências e recursos, e incorporam a participação e controle social através de instâncias colegiadas. No entanto, a permanência de restrições financeiras e o privilégio a políticas focais em detrimento da universalização completa são contradições que comprometem o cumprimento dos objetivos constitucionais de equidade e cidadania (Lobato, 2009).

As políticas são consideradas um alvo em movimento (*policies as moving targets*). No Brasil, a descontinuidade político-administrativa é um traço histórico, comum nas políticas sociais em diferentes níveis de gestão, que afeta a implementação e a avaliação de programas educacionais. Para Werle (2016) a institucionalização busca justamente enfrentar essa fragilidade ao a) legitimar as propostas como mecanismos de Estado; b) criar sistemáticas de funcionamento e caminhos de operacionalização; c) assegurar a vigência e a implementação de expectativas declaradas em leis e normas e d) estabelecer processualidades que favoreçam o acompanhamento de resultados.

Werle (2016) discute que a institucionalização de uma política pública educacional só acontece por meio de processos que a formalizem e a enraízem no seu âmbito de atuação. Para isso, a autora aponta, que o processo demanda “vontade política”, ou seja, enfrentamento de contradições e consonância com valores e condições históricas. Além disso, a institucionalização exige a formalização por meio de documentos de política, leis e outras normativas que possam assegurar a continuidade e o aperfeiçoamento da política. A autora destaca que

se a institucionalização exagerada cristaliza e burocratiza a administração pública, por outro lado, pode favorecer o desenvolvimento de processos político administrativos para além de grupos gestores específicos que se alternam no governo [...]. A institucionalização - que exige procedimentos

administrativos, planejamento, acompanhamento, avaliação, competência técnica, articulação/apoio político, recursos financeiros, humanos – permite que propostas inovadoras consigam se desenvolver e consolidar, evitando seu rápido abandono (Werle, 2016, p. 162-163).

A institucionalização também requer procedimentos administrativos de planejamento, acompanhamento, avaliação e competência técnica. As instituições políticas são padrões regularizados de interação, reconhecidos e aceitos pelos atores sociais, sendo produto de processos políticos de negociação. A consolidação da institucionalização da política exige articulação e apoio político e a disposição de recursos financeiros e humanos. Por fim, a política deve ser capaz de criar e implementar uma agenda política enraizada na história, condições e necessidades locais, a partir de um movimento reflexivo e de articulação política (Werle, 2016).

Nesse sentido, a institucionalização de uma política pública educacional pode ser compreendida como o processo de consolidação de suas bases políticas, normativas e estruturais, de modo a garantir sua continuidade e efetividade ao longo do tempo. Trata-se, assim, de um movimento que ultrapassa a mera execução de programas, implicando a criação de um arcabouço jurídico e institucional, a definição de responsabilidades, a previsão de recursos e a organização de instâncias de gestão capazes de sustentá-la. Assim, a política deixa de ser uma ação pontual de governo e passa a configurar-se como política de Estado, incorporada à dinâmica e à estrutura das instituições que a executam.

Assim, a partir dessa compreensão, torna-se possível analisar como as duas Universidades Estaduais da Bahia investigadas têm se movimentado, ou não, em direção à institucionalização do PIBID. Tanto na UESB quanto na UEFS, observa-se que o Programa, embora consolidado como experiência formativa significativa, ainda enfrenta desafios para ser incorporado de maneira significativa às estruturas institucionais através da política de formação docente. As falas dos participantes entrevistados revelam suas percepções sobre esse processo:

Na UEFS existe a discussão sobre uma institucionalização de um programa próprio de formação de professores, de iniciação à docência inspirado no PIBID [...] A UEFS, no seu âmbito interno, tem esse diálogo mais alargado entre os nossos coordenadores de colegiado. O que a gente precisa, Cindy, é de financiamento, sem financiamento o projeto não vai pra frente. A gente precisa de uma garantia orçamentária, de uma descrição orçamentária para que a gente possa efetivar uma política inspirada no PIBID, como uma política em âmbito institucional, que ela tenha é garantia de permanência. Ela não pode ser esporádica, ela precisa ter uma garantia de permanência. [...] Existe também uma discussão da UEFS com o NTE [Núcleo Territorial de Educação] sobre como é que a gente pode construir essa política conjuntamente. A parte pedagógica de construção e de institucionalização, nós temos! O que a gente precisa, inclusive a gente já tentou colocar esse hábito do estado da Bahia, é a garantia de um orçamento, de um financiamento para que a gente possa efetivar a política na instituição.

Eu penso que há um movimento sim [de institucionalização] mas é um debate que não é simples, porque envolve o orçamento da universidade, envolve um conselho superior formado por representantes de todos os colegiados de licenciaturas, dos departamentos, da gestão, dos estudantes, dos técnicos administrativos. Você precisa levar esse debate e convencer as pessoas que isso é importante para a universidade. [...] particularmente penso que é viável, a institucionalização do PIBID, deve tá no planejamento da pró-reitoria de graduação como uma meta a ser atingida. Mas isso é uma trajetória, é um movimento que precisa vir da base, e aí eu acho que o espaço é o fórum das licenciaturas [...]. Não vai adiantar pensar uma proposição, se você não articular isso com o debate orçamentário, porque não vai adiantar aprovar resolução se não tiver orçamento (P04).

A partir das falas dos participantes entrevistados, observamos que há um reconhecimento das possibilidades concretas de institucionalização do PIBID no interior das duas universidades. Os participantes da pesquisa destacam que o Programa já possui uma base pedagógica consolidada e um processo de articulação institucional em andamento. Contudo, apontam que a principal limitação para a consolidação desse movimento é o financiamento, uma vez que a continuidade das ações do PIBID depende, hoje, diretamente dos editais da CAPES e das condições impostas por políticas de governo.

E sobre o PIBID o que eu entendo é, por exemplo, que a própria CAPES, também não tem um orçamento seguro, para garantir PIBID todo ano [...]. O edital não acontece sempre no mesmo mês; tem ano que é no mês de janeiro, tem ano que é no mês de julho; o estudante fica sem saber... Então, não existe política com esses intervalos, com essas incertezas, ne... Ela precisa ter continuidade e ser disciplinada, para acontecer naquele tempo. Então, para que ela se torne uma política, mesmo no âmbito federal, precisa também ter uma garantia de um financiamento certo. E essa destinação orçamentária é para PIBID! Sabe aquela coisa de dinheiro marcado? Então, a gente precisa ter um orçamento marcado (P05).

Como afirmou a Participante 05, a UEFS tem avançado na construção das dimensões pedagógicas e institucionais do Programa, mas “falta o dinheiro”. Já para o participante 04, na UESB, além da falta de orçamento, faltaria também uma demanda da “base”, um processo de convencimento da instituição sobre a importância do PIBID como política institucional.

Essas constatações podem revelar a relação intrínseca entre a permanência do PIBID como política fundamental de formação dos professores no interior dos projetos institucionais das IES e a sua superação do seu caráter de programa por sua efetivação como política de Estado. No contexto atual, ainda que se reconheça a importância formativa do programa, sua sustentação permanece à mercê da instabilidade das políticas federais de fomento. No âmbito das IES públicas do sistema federal de ensino a questão do orçamento para a institucionalização do PIBID poderia ser mais tranquilo do ponto de vista orçamental, pois poderia ocorrer a ampliação do orçamento por transferência de recursos entre fontes similares. O mesmo, porém,

não se daria em relação às Universidades públicas estaduais que pertencem ao sistema estadual de ensino. Um orçamento estadual para a manutenção do PIBID e sua institucionalização dependeria de movimentação política muito maior do que apenas a vontade expressa de sua comunidade.

A CAPES como articuladora da política nacional de Formação de Professores apesar de ter permitido avanços significativos, vem demonstrando fragilidades em relação à opção de fomentação de ações a partir de políticas de editais.

Essa contradição se expressa, de forma ainda mais evidente, na ausência de uma articulação mais profunda do PIBID dentro dos Projetos Pedagógicos Institucionais da UESB e da UEFS. Apesar de o Programa existir desde a sua criação nas duas IES e de ser citado como uma experiência exitosa, o texto dos documentos institucionais não integra os princípios do PIBI e suas estratégias de modo orgânico à política de formação docente das universidades, o que não dependeria, necessariamente de orçamento, mas sim de uma integração real entre a universidade e as escolas das redes públicas de educação básica; entre as ações de extensão e de pesquisa dos docentes do ensino superior e os docentes da educação básica, entre as ações de estágio supervisionado obrigatório e os pressupostos do programa. O PIBID aparece, portanto, mais como um exemplo a ser mencionado do que como um eixo articulador de práticas e concepções que já estão, de fato, presentes na formação inicial dos licenciandos. Essa lacuna sugere que a universidade reconhece o valor formativo do Programa, mas ainda não o incorpora plenamente em sua estrutura institucional e epistemológica, limitando-se a reproduzir uma leitura descritiva, que não enfrenta as condições materiais de sua consolidação.

A dependência de editais e o caráter transitório do financiamento tornam o PIBID vulnerável à descontinuidade, dificultando que ele se consolide como política de Estado e se traduza, de fato, em diretriz institucional. No entanto, essa limitação não elimina as possibilidades de resistência. Pelo contrário, os dados da pesquisa indicam que, na prática, o entrelaçamento entre o PIBID e as ações formativas já ocorre cotidianamente. Reconhecer esse movimento nos documentos institucionais, expressando-o como parte do projeto político-pedagógico das universidades, seria um passo importante para fortalecer o Programa e afirmar sua relevância não apenas como ação formativa, mas também como política de valorização da formação docente e de permanência estudantil.

5.2. Formação docente × Permanência estudantil: quando uma política de formação vira apoio socioeconômico

Não estamos ignorando, porém, a relevância da parte financeira relacionada ao PIBID. Nem poderíamos, pois os dados da pesquisa também evidenciam que o PIBID contribui na permanência estudantil, ao assegurar bolsas que viabilizam a continuidade dos estudos e o engajamento nas atividades acadêmicas.

O PIBID garante a permanência dos nossos estudantes, porque garante uma bolsa (P04).

É uma política de permanência importantíssima, além de ser uma política de iniciação à docência, é uma política de permanência e é uma política de valorização do professor, porque está dando voz a ele, né? Sim, são professores falando de professores, são professores e futuros professores discutindo a formação de professores (P05).

E as pesquisas sobre o tema confirmam essas falas. Diversos estudos (Silva; Martins, 2014; Francischetti; Giroto; Mormul, 2014; Araujo; Andriola; Coelho, 2018; Lima; Silva; Junior, 2022) apontam que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem exercido influência positiva e significativa na permanência dos estudantes nas licenciaturas, especialmente entre aqueles oriundos de classes sociais mais vulneráveis. Mais do que uma ação voltada à formação inicial de professores, o PIBID se configura como uma política pública essencial para garantir não apenas o acesso, mas também a continuidade e a conclusão do ensino superior. Evidências empíricas obtidas em pesquisas realizadas em cursos de licenciatura, como o de Química da Universidade Federal de Sergipe (UFS/Campus de São Cristóvão), indicam uma relação direta entre a participação no Programa e o sucesso acadêmico dos estudantes. Os dados levantados pelos autores (Lima; Silva; Junior, 2022) demonstram que

ao se analisar separadamente os dados para o grupo participante do PIBID [...], os índices revelam-se mais positivos. A evasão é reduzida para 24,7% e a taxa de conclusão é de 72,2%. Outro dado relevante para ser comparado é a respeito dos concluintes do curso. Do total de egressos, 20,3% foram participantes do programa, mas o percentual de estudantes do PIBID representou apenas 7,9% do total do curso no período, indicando reflexos positivos para a melhoria dos índices de evasão e conclusão. Quando são comparados os dados de formação no prazo regular também se percebe diferença entre os estudantes do grupo PIBID (44,4%) e os dados do curso em geral (15,7%) (Lima; Silva; Junior, 2022, p. 334).

Esses resultados confirmam que o PIBID contribui de maneira expressiva para a redução da evasão e para o fortalecimento da permanência estudantil nas licenciaturas.

Os mecanismos que explicam esse impacto positivo estão relacionados a duas dimensões principais: o apoio material e o fortalecimento das vivências acadêmicas. De um

lado, o PIBID oferece suporte financeiro por meio das bolsas, o que possibilita ao estudante dedicar-se com maior intensidade às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse fator é especialmente relevante para os licenciandos que, em condições adversas, precisariam conciliar trabalho e estudo, situação frequentemente associada à evasão. A bolsa, portanto, representa uma condição objetiva de permanência, permitindo que o estudante se mantenha vinculado à universidade e se dedique à formação de maneira mais integral (Lima; Silva; Junior, 2022).

Contudo, essa função ampliada que o Programa adquire não foi acompanhada por estrutura, orçamento ou planejamento estatal capazes de sustentar a permanência estudantil de maneira universal ou orgânica. A permanência, aparece, assim, como um efeito colateral e não como objetivo assumido, o que demonstra uma contradição entre a necessidade material dos sujeitos e as intenções formais da política.

Essa contradição se inscreve em um processo mais amplo: a redefinição das funções do Estado no capitalismo contemporâneo, sob forte influência do neoliberalismo. Conforme analisa Perry Anderson (1995), o neoliberalismo constituiu-se como um movimento político-ideológico que buscou desmontar o Estado de Bem-Estar e restringir a ação estatal às funções de garantia da concorrência e da estabilidade monetária, ao passo que naturalizou a ideia de que não há alternativas fora da lógica do mercado. A partir da crise de 1973, essa racionalidade avançou convertendo desigualdade em valor positivo, enfraquecendo mecanismos coletivos de proteção social e deslocando responsabilidades públicas para indivíduos, famílias e instituições fragilizadas.

Na área educacional, isso se expressa na fragmentação das políticas e na transferência, direta ou indireta, de tarefas do Estado para programas compensatórios. O PIBID é atravessado por esse movimento, quando ao invés de integrar-se a uma política nacional robusta de formação de professores, sustentada por financiamento contínuo e pela valorização do trabalho docente, ele foi convertido em programa, portanto, marcado pela descontinuidade e pela vulnerabilidade orçamentária. A lógica neoliberal opera justamente pela substituição de políticas de Estado por iniciativas de caráter focalizado, de curto alcance e dependentes de editais competitivos.

Carnoy (1988) argumenta que, nas sociedades capitalistas avançadas, os problemas centrais da economia deixam de ser apenas a disponibilidade de recursos e passam a envolver quem decide o que é produzido, com que finalidade e sob quais critérios. Na Educação, essa redefinição significa que a formação inicial docente é tratada cada vez menos como um investimento estatal estratégico e mais como um campo regulado por racionalidades de

eficiência, produtividade e redução de custos. Assim, espera-se que as Universidades públicas assumam tarefas formativas sem o financiamento adequado, absorvendo pressões políticas e econômicas que deveriam ser responsabilidade direta do Estado.

Esse processo de deslocamento da responsabilidade estatal é visível também no financiamento das Universidades Estaduais da Bahia. Conforme análise recente do Fórum das ADs²² (2025), as UEBAs vivem, desde 2016, um ciclo de subfinanciamento estrutural que expressa uma escolha política de retração do Estado no custeio de suas próprias instituições de ensino superior. Os dados apresentados demonstram que a relação entre o orçamento efetivamente executado e a Receita Líquida de Impostos despencou de patamares superiores a 5% (entre 2009 e 2015) para índices abaixo de 4% desde 2021, atingindo apenas 3,4% em 2022. Além disso, os cortes orçamentários acumulados entre 2020 e 2024 somam cerca de R\$ 1,26 bilhão, afetando diretamente bolsas, ações de permanência, infraestrutura institucional e projetos acadêmicos essenciais. A drástica redução de investimentos, quase 60% apenas em 2024, reforça a contradição denunciada por Carnoy (1988), exige-se que as Universidades respondam por funções formativas estratégicas sem o aporte financeiro necessário, enquanto o Estado, sob racionalidades neoliberais, reduz progressivamente seu compromisso com a educação pública. Assim, o subfinanciamento crônico das UEBAs não é resultado de incapacidade fiscal, mas de uma orientação política que fragiliza as condições de formação docente e rebote, de forma direta, sobre processos como a institucionalização do PIBID, que dependem de financiamento contínuo e estável para existir de modo não residual. O PIBID na UESB e na UEFS é afetado pela mesma lógica, o Estado delega à instituição e ao estudante funções que ele próprio não garante mais de forma total (formação qualificada e socialmente referenciada, condições de permanência e assistência estudantil, infraestrutura, recursos humanos).

Portanto, a política de formação inicial docente e de iniciação à docência, ao mesmo tempo em que se converte informalmente em política de permanência, revela a contradição fundamental do neoliberalismo, qual seja, a expansão de demandas sociais combinada com a retração da responsabilidade estatal. Tal movimento reforça a fragmentação, aprofunda

²² O Fórum das ADs é a instância que articula as Associações Docentes das Universidades Estaduais da Bahia, quais sejam: Adusb, Aduneb, Adusc e Adufs (respectivamente, das universidades UESB, UNEB, UESC e UEFS), atuando na defesa da educação pública, do financiamento adequado das UEBAs e dos direitos do magistério superior. Os dados utilizados neste trecho foram extraídos de uma publicação do dia 24 de novembro de 2025, do site oficial do Fórum, intitulada: UEBAs sofrem desmonte silencioso com subfinanciamento e cortes recordes; perdas somam 1,26 bi nos últimos cinco anos. Disponível em: <https://www.forumdasadsba.org/>

desigualdades e impacta diretamente a forma como o PIBID se institucionaliza nas universidades estaduais da Bahia.

Além disso, a compreensão da permanência estudantil no contexto das Universidades Estaduais da Bahia também revela tensões estruturais que dialogam diretamente com os limites vivenciados pelo PIBID enquanto política de formação. Como analisam Oliveira e Carneiro (2023), as políticas de assistência estudantil na Bahia passaram, nos últimos anos, por um processo de meritocratização, especialmente após a criação do sistema estadual de assistência pela Lei 13.458/2015. Esse processo, longe de ser neutro, é expressão de uma racionalidade que desloca a assistência do campo dos direitos sociais para o campo da seleção, da competição e do desempenho individual (Oliveira; Carneiro, 2023).

Segundo Oliveira e Carneiro (2023), o caso do programa Partiu Estágio, que concede bolsas condicionadas à obrigatoriedade de estágios não curriculares, é exemplar dessa lógica, pois transforma uma política que deveria mitigar desigualdades em um mecanismo de contraprestação e ajuste ao mercado. Nesse modelo, a assistência deixa de ser garantia de condições mínimas para permanência e passa a funcionar como instrumento de adesão subjetiva à ideologia meritocrática, entendida, nos termos de Althusser, como ação de um Aparelho Ideológico de Estado (AIE) que produz consentimento e naturaliza as desigualdades como responsabilidade individual (Oliveira; Carneiro, 2023).

O deslocamento ideológico produz uma operação discursiva segundo a qual o estudante adere “por livre e espontânea vontade” às regras competitivas da assistência, mesmo quando estas ocultam relações de dominação e invisibilizam a desigualdade estrutural. Como observam os autores, trata-se de uma política que “desconsidera as verdadeiras necessidades do bem-estar social” (Oliveira; Carneiro, 2023, p. 02) e reforça a mercantilização da educação. Barbosa, apoiada em Sousa (2017), amplia essa crítica ao mostrar que a meritocracia reconfigura o sentido dos direitos sociais, convertendo-os em instrumentos de desmonte, por meio de um discurso de igualdade que, na prática, intensifica a reprodução das desigualdades capitalistas (Barbosa, 2017).

Nesse cenário, a permanência estudantil é ressignificada pelo neoliberalismo. Em vez de assegurar as condições ampliadas para formação integral, ela passa a ser tratada como mecanismo de integração ao mercado de trabalho, subordinada à lógica da eficiência, da produtividade e da responsabilização individual. Essa mudança ignora que a permanência envolve múltiplos fatores, pedagógicos, institucionais, estruturais, que vão além das condições financeiras, como apontam Oliveira e Carneiro (2023) ao destacarem questões como evasão

causada por formação docente precária, infraestrutura inadequada ou desconexão entre curso e realidade social. Assim, permanência e assistência não são sinônimos: enquanto a primeira exige políticas amplas e estruturantes, a segunda, quando reduzida ao viés meritocrático, permanece limitada ao alívio pontual da desigualdade social.

O liberalismo econômico, ao redefinir o conceito de mérito como mobilidade baseada na competição e na acumulação de capital (inclusive capital escolar), atualiza o ideal positivista segundo o qual “o dinheiro seria o incentivo necessário para alcançar tudo” (Oliveira; Carneiro, 2023, p. 07). Isso produz efeitos diretos na subjetividade estudantil, desde cedo o aluno já “começa a entender que, deve concorrer com seus pares pelas menores coisas possíveis, mesmo que seja uma bolsa de estudo de menor monta com contraprestação de algum tipo de trabalho” (Oliveira; Carneiro, 2023, p. 07). Essa lógica da competição, inserida na Educação, transforma direitos em concessões condicionadas e reforça políticas que reproduzem desigualdades em vez de combatê-las.

A meritocratização da assistência estudantil, portanto, não é apenas um desdobramento periférico do neoliberalismo, mas parte de uma estratégia mais ampla de reorganização das políticas sociais, que passa a orientar-se por interesses de manutenção da relação capital-trabalho (Oliveira; Carneiro, 2023). Inserida nesse cenário, a permanência deixa de ser pensada como um direito coletivo e se converte em mecanismo de responsabilização individual, aprofundando desigualdades e deslocando o foco das condições estruturais que produzem a evasão e a precarização da formação.

Por outro lado, o PIBID promove vivências formativas que fortalecem a identidade docente e o vínculo com o curso. A inserção dos licenciandos na escola básica, o trabalho coletivo com outros bolsistas e a mediação de professores supervisores e coordenadores proporcionam experiências que ressignificam o sentido da docência e da própria vida universitária. Muitos estudantes relatam que, a partir do Programa, é possível perceber que “a Universidade deixa de ser concebida como lugar de passagem e se torna momento e situação de formação constante” (Francischetti; Girotto; Mormul, 2014, p. 92).

Além disso, segundo Lima, Silva e Junior (2022), o PIBID tem se mostrado decisivo para estudantes que vivenciam crises de identidade ou dúvidas quanto à escolha profissional, funcionando como um fator de reafirmação da opção pela docência. Essa dimensão imaterial, ligada à construção de sentidos, vínculos e identidades, é tão importante quanto o apoio financeiro, pois atua diretamente sobre o desejo de permanecer e concluir o curso. Nesse sentido, o PIBID se consolida como uma política que articula a dimensão formativa à dimensão

social, contribuindo de maneira concreta para o enfrentamento da evasão e para a democratização da permanência no ensino superior público.

Nesse sentido, pensar a institucionalização do PIBID não se limita à garantia de uma formação docente de qualidade, ancorada na práxis e na articulação entre teoria e prática. Essa institucionalização também traz implicações diretas para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, uma vez que o Programa se constitui, na prática, como uma política de apoio material e simbólico à trajetória formativa. Retomar a epígrafe que abre esta seção, onde a utopia de hoje pode tornar-se “carne e osso amanhã”, permite compreender que a luta pela consolidação do PIBID como Política de Estado, especialmente nas UEBAs, é precisamente o esforço de transformar reivindicações historicamente defendidas pelas comunidades acadêmicas e escolares em realidade concreta. Trata-se de lutar por condições estruturais que rompam com a lógica da precariedade e da intermitência, para aquilo que hoje se sustenta a partir da resistência de sujeitos, instituições e organizações possa, de fato, adquirir materialidade duradoura no horizonte das políticas públicas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Ora, é de pensar que ainda estamos na mesma história! Ela ainda continua. As grandes histórias não terminam nunca?”

“Não, nunca terminam enquanto histórias”, disse Frodo. “Mas as pessoas nelas vêm e vão quando seu papel acaba. Nosso papel vai acabar mais tarde — ou mais cedo.”

“E então vamos poder descansar e dormir um pouco”, completou Sam. Riu de modo sinistro. (As duas Torres de J.R.R. Tolkien, 1954).²³

As histórias, das nações, das políticas e das instituições educacionais, não têm um ponto final, pois o real se constitui em movimento contínuo, marcado por contradições, mediações e disputas que o materialismo histórico-dialético nos ensina a compreender. A História, enquanto ciência que investiga os atos humanos situados em determinado tempo e espaço, evidencia que os processos sociais estão sempre em transformação, impulsionados pelas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com as estruturas que os cercam.

Assim, a epígrafe que abre esta seção final nos lembra que os desdobramentos envolvendo a política de formação de professores, o PIBID e as trajetórias da UESB e da UEFS não se encerram neste texto. Eles continuam a se (re)produzir no movimento vivo do real, tensionados pelos projetos de Estado, pelas estratégias institucionais e pelas ações concretas dos sujeitos que participam dessa trama histórica.

O que realizamos aqui foi a captura analítica de um recorte desse processo, orientada pela questão central que guiou este estudo: qual a relação entre o PIBID, seu processo de institucionalização e os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores da UESB e da UEFS?

Com esse propósito, definiu-se como objetivo geral analisar essas repercussões, articulando pesquisa documental, por meio da análise crítica dos PPI-formação de professores das duas IES aqui estudadas e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, com foco especial nas de 2015, e entrevistas semiestruturadas com Coordenadores de Área e com os Pró-reitores de Graduação que exerciam o cargo durante a produção e implementação do PPI-formação. Todo esse percurso investigativo foi conduzido a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que orientaram tanto a seleção dos materiais quanto as formas de análise e interpretação, permitindo compreender as relações entre políticas

²³ Editora: Harper Collins Brasil

educacionais, institucionalização do PIBID e práticas formativas em sua historicidade e totalidade.

Esta dissertação adotou o MHD como arcabouço teórico metodológico, como já sinalizado anteriormente, entendido aqui como o referencial capaz de oferecer uma leitura ampla, articulada e situada da realidade social, garantindo rigor científico e coerência no percurso investigativo. Nessa direção, mobilizamos tanto os textos em que Marx explicita os fundamentos de seu método quanto produções de autoras e autores que o interpretaram, problematizaram e ampliaram suas formulações, contribuindo para reflexões importantes sobre o MHD.

A análise documental da Política de Formação de Professores, expressa nos Projetos Pedagógicos Institucionais das duas universidades e instituída a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, revelou que as repercussões sobre a institucionalização do PIBID assumiram formas distintas e expressaram contradições próprias de cada contexto.

No caso da UESB, apesar de o documento reconhecer o valor histórico do Programa enquanto experiência formativa relevante, esse reconhecimento não se converte em diretriz estruturante da política institucional: o PIBID permanece à margem, citado de modo periférico e desvinculado das estratégias que poderiam materializar a articulação entre universidade e escola que o próprio PPI afirma como princípio. Esse distanciamento evidencia um descompasso entre o projeto formativo anunciado e as condições efetivas de sua implementação, reforçando tensões já identificadas nas falas dos participantes, para os quais o Programa desempenha papel decisivo na qualificação da formação inicial e na aproximação com a educação básica.

Na UEFS, por outro lado, o movimento institucional foi iniciado mais cedo e de modo mais orgânico: as discussões tiveram início ainda em 2015, e o PPI expressa uma concepção de docência alinhada às DCN, reconhecendo explicitamente o PIBID como política que sustenta a integração entre teoria e prática e fortalece a socialização profissional desde o início da formação. Contudo, mesmo nesse cenário mais favorável, a presença do Programa aparece como referência ilustrativa, e não como eixo constitutivo da política de formação, indicando que sua institucionalização permanece incompleta.

Em ambas as IES, ainda que por caminhos diferentes, o PIBID surge mais como enunciação do que como fundamento, expondo os limites da incorporação institucional de políticas que, embora decisivas para a reformulação da formação docente, enfrentam disputas, restrições e descontinuidades que atravessam o campo educacional brasileiro.

As entrevistas, por outro lado, apontam que os Coordenadores de Área do PIBID reconhecem a centralidade do Programa na formação inicial e na iniciação à docência, destacando sua capacidade de criar condições reais de aproximação entre licenciandos, escolas, professores da rede de Educação Básica, professores universitários e projetos pedagógicos dos mais diversos. Contudo, também apontam fragilidades institucionais: ausências de normativas internas consolidadas, dificuldade de articulação entre diferentes cursos e a dependência constantes dos editais da CAPES. Os Pró-reitores, por sua vez, reconhecem o valor e a importância do Programa na garantia de uma formação mais robusta e elaborada, mas enfatizam os limites estruturais e financeiros que dificultam sua consolidação como política institucional.

O cruzamento entre os dados fornecidos pelos documentos e pelas entrevistas revela, portanto, uma contradição nítida, qual seja, enquanto o discurso institucional reconhece o PIBID como ação estratégica e fundamental para a iniciação à docência dos licenciandos, ainda que com todas as problemáticas e limitações referentes a não atender todos os estudantes, sua presença formal nas políticas das IES estudadas ainda é discreta, incompleta ou dependente de conjunturas políticas externas. Assim, a Política de Formação de Professores da UESB e da UEFS não institucionaliza, em seus textos, o PIBID, apesar disso, a percepção e a materialidade do real, observadas através das entrevistas, apontam para um caminho diferente: o Programa é essencial para a formação inicial e a iniciação à docência, por isso, fortalece as licenciaturas, os licenciandos, oportuniza uma reaproximação dos professores da educação básica com a Universidade novamente, mobiliza os professores universitários a terem um contato maior com as escolas de ensino básico, além, claro, de fortalecer a assistência estudantil através da bolsa.

A análise dos dados, sustentada pelo materialismo histórico-dialético, demonstrou que as possibilidades de institucionalização do PIBID se inserem em um cenário de disputas mais amplas sobre o papel da Universidade pública, sobre o sentido da formação docente e sobre a hegemonia de projetos neoliberais que atravessam a educação brasileira.

Nesse contexto, o PIBID aparece como espaço contraditório, que tanto tensiona quanto reforça certas diretrizes. De um lado, promove práticas colaborativas, aproximação com a escola básica, reflexão crítica e integração com o território, de outro, é continuamente pressionado por métricas de eficiência, cortes de financiamento e mudanças de desenho institucional, revelando como políticas progressistas também sofrem interferências de conjunturas adversas.

Inicialmente, o intuito desta pesquisa era analisar o processo de institucionalização do PIBID nas quatro Universidades Estaduais Baianas, UESB, UEFS, UNEB e UESC, já que todas

desenvolvem o Programa em seus cursos de licenciatura. Entretanto, ao buscar os documentos orientadores da política institucional de formação, os PPI-formação de professores, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais de 2015, deparamo-nos com uma ausência significativa, a UNEB e a UESC não possuem tal documento. Tal constatação suscitou questionamentos, sobretudo porque as DCNs/2015, no âmbito da docência, são amplamente reconhecidas como diretrizes robustas, que ampliam a concepção de docência, valorizam a integração entre teoria e prática e reforçam a formação inicial como um processo articulado. Além disso, no contexto baiano, a publicação da Resolução CEE/BA nº 70/2019 assegurou às universidades condições normativas favoráveis para construção ou revisão de seus PPIs-formação.

Diante disso, a inexistência desses documentos em duas instituições de grande porte não apenas evidencia lacunas no processo de institucionalização das diretrizes, como também levanta hipóteses sobre os desafios internos que atravessam o campo da formação docente, as disputas curriculares, tensões políticas, prioridades administrativas e, possivelmente, a dificuldade de consolidar um projeto formativo comum em instituições historicamente diversas e complexas.

Entretanto, a elaboração de um PPI-formação não é mero cumprimento legal; trata-se de um movimento político-pedagógico fundamental, pois fortalece as licenciaturas, orienta práticas institucionais, baliza decisões curriculares e cria parâmetros que podem, e devem, ser debatidos, revisados e reconstruídos a partir das próprias avaliações e experiências formativas. Por isso, a ausência desses documentos na UNEB e na UESC permanece como uma indagação aberta, cuja investigação ultrapassa os limites deste estudo, mas aponta para a necessidade de pesquisas futuras que examinem, de modo aprofundado, esse processo ainda inacabado.

No caso da UESB e da UEFS, alguns questionamentos são pertinentes: a) por que o Programa, ainda que reconhecido em sua importância, permanece deslocado dentro da política de formação de professores? Quais são as prioridades, nesse âmbito, que têm orientado as escolhas institucionais? De que modo as pró-reitorias, os conselhos superiores e as demais unidades acadêmicas têm organizado as responsabilidades e delineado o lugar da formação inicial docente, em especial a iniciação à docência, em seus projetos políticos e pedagógicos?

A isso, soma-se outra questão crucial, que embora o financiamento para a institucionalização plena do PIBID seja, de fato, um desafio central, o simples reconhecimento do Programa de forma mais substantiva nos PPIs não depende de recursos financeiros. Depende, sobretudo, de decisão política e de compreensão do seu papel estratégico. Incluir o PIBID de maneira mais profunda nesses documentos reforçaria a própria narrativa institucional

que já é afirmada por coordenadores de área, pró-reitores, estudantes e docentes envolvidos com a formação inicial. Mais do que isso, sinalizaria, para o futuro, que um eventual processo de institucionalização não partiria do zero, mas se apoiaria no fato de que o Programa já era reconhecido, antes mesmo de sua formalização, como componente essencial da formação inicial de professores e da iniciação à docência. Essas questões, sustentadas pelos achados desta pesquisa, funcionam menos como críticas isoladas e mais como um convite, que julgamos urgente e necessário, para que as instituições revisitem seus entendimentos sobre a formação de professores, reconhecendo-a como eixo estratégico da universidade pública, e não como tarefa acessória submetida à lógica de mercado.

A luta pela institucionalização do PIBID não se restringe apenas às normativas estatais ou às decisões internas das IES, ela também é produto de mobilização coletiva, articulação política e resistência ativa, como é possível constatar a partir da trajetória do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID). Criado a partir de uma provocação da própria CAPES, em 2013, para que coordenadores institucionais construíssem um espaço participativo de diálogo e proposição, o Fórum nasceu oficialmente em 2014, mas rapidamente se viu confrontado por sucessivas ameaças de descontinuidade do programa em 2015, 2016 e 2017. As respostas, porém, foram imediatas e expressivas, as escolas, licenciandos, professores supervisores, gestores e professores universitários mobilizaram-se em defesa do PIBID, dando origem a um movimento nacional de grande capilaridade, materializado em audiências públicas, moções de apoio, atuação parlamentar, abaixo-assinados com centenas de milhares de assinaturas e articulações com entidades educacionais. Esse movimento, marcado por campanhas como #FicaPibid, revelou que o Programa havia enraizado práticas formativas e produzido pertencimento institucional e social.

Ao longo dos anos, o FORPIBID consolidou-se como ator político central, capaz de acionar o Congresso Nacional, propor projetos de lei e sustentar a defesa pública da formação inicial, como demonstrado mais recentemente na carta enviada aos parlamentares²⁴ em maio de 2025, que reivindica a conversão do PIBID em política de Estado, a ampliação das bolsas e a criação de ações complementares, como a Residência Docente. No caso da Bahia, esse movimento ganha ainda mais relevo, pois tem sido fundamental para tensionar as IES, sustentar debates internos e garantir que o Programa permaneça vivo mesmo diante de desfinanciamentos e descontinuidades. Assim, compreender a institucionalização do PIBID no estado implica

²⁴ A carta se encontra compartilhada em um *drive*, com link disponibilizado no *instagram* oficial do fórum: https://www.instagram.com/forpibid_br/

reconhecer que ela não se dá apenas no papel, mas se constrói historicamente pela ação organizada de sujeitos que disputam sentidos de formação docente e afirmam, cotidianamente, sua importância estratégica para a educação pública.

Do ponto de vista teórico, este trabalho contribui para aprofundar análises materialistas, históricas e dialéticas sobre a Política de Formação de Professores, com enfoque na formação inicial e na iniciação à docência, mostrando como programas específicos fazem parte de e também são totalidades complexas, marcadas por disputas, contradições e mediações. Evidencia, ainda, como a institucionalização é um processo histórico, contraditório e dependente de sujeitos concretos, os coordenadores de área e institucionais, pró-reitores, licenciandos, professores da escola básica e universitários e coletivos organizados em prol do movimento docente.

Na lógica da práxis, os resultados dessa pesquisa sinalizam a necessidade de que as IES aqui estudadas, revisitem seus Projetos Pedagógicos Institucionais de Formação de Professores, a partir de resultados das avaliações sobre a implementação do PPI-formação de professores, de modo a fortalecer a formação docente, em especial a inicial e a promoção da iniciação à docência. Urge a necessidade da consolidação de normativas internas capazes de assegurar a continuidade e a legitimidade do PIBID, bem como a ampliação de espaços permanentes de diálogo entre universidade e educação básica, fortalecendo vínculos essenciais para a formação inicial. Soma-se a isso a necessidade de intensificar práticas reflexivas nos cursos de licenciatura e de incluir, de maneira efetiva, o PIBID nos planejamentos pedagógicos e orçamentários institucionais. Longe de esgotar as possibilidades, essas recomendações delineiam caminhos concretos para o aperfeiçoamento institucional e reafirmam o compromisso com uma formação docente crítica, integrada e socialmente referenciada.

Por seu recorte temporal e institucional, respectivamente marcado pelas DCNs de 2015 e concentrado na UESB e na UEFS, a presente pesquisa não permite generalizações sobre todas as IES públicas brasileiras. O conjunto de entrevistas, embora representativo dos atores centrais do PIBID, referente ao recorte aqui estabelecido, nas duas universidades, não abrange todos os sujeitos que participam da formação docente. No entanto, tais limitações não invalidam a relevância dos achados, ao contrário, reforçam o caráter situado e crítico do estudo, revela tensões estruturais amplamente compartilhadas no campo da formação de professores.

Como toda grande História que não termina, esta também deixa abertas trilhas futuras. Pesquisas podem avançar na análise do PIBID como política de Estado, investigando sua presença, ou ausência, na formação em EAD das universidades públicas, especialmente no

âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Estudos comparativos que incluam UNEB e UESC poderiam ampliar a compreensão sobre por que algumas IES avançam na institucionalização do Programa enquanto outras permanecem em compasso de espera. Avaliações de impacto longitudinal, acompanhando gerações de licenciandos e suas práticas docentes, também enriqueceriam os debates sobre a efetividade das ações formativas. Além disso, abrem-se possibilidades de investigação sobre as relações entre PIBID, Residência Pedagógica e políticas estaduais de formação; análises acerca dos efeitos de mudanças políticas federais sobre a permanência e o fortalecimento do Programa; e estudos sobre o papel desempenhado pelos fóruns estaduais e nacionais na defesa da formação docente de qualidade. Trata-se, portanto, de um campo fértil, que continua a exigir atenção, rigor e compromisso político-pedagógico.

Retomo, por fim, a epígrafe: as histórias não terminam, e nosso papel, como pesquisadoras e pesquisadores, é assumir a parte que nos cabe nessa narrativa coletiva. A lembrança de Frodo e Sam reforça essa ideia ao sugerir a possibilidade de “descansar um pouco”, não como encerramento, mas como um intervalo necessário para respirar, reorganizar forças, reavaliar caminhos e seguir adiante. Na formação de professores, esse descanso nunca significa imobilidade, ao contrário, é um momento estratégico de recomposição para continuar a luta. A trajetória do PIBID nas universidades estaduais da Bahia, a construção e elaboração das DCNs, assim como as políticas educacionais que lhes dão forma, é muito maior do que esta dissertação e seguirá produzindo novos desdobramentos.

Ainda assim, este trabalho se insere nesse fluxo histórico ao oferecer um olhar crítico sobre as possibilidades de institucionalização do Programa pela UESB e pela UEFS, sobre sua presença (e ausência) nos documentos institucionais e sobre as repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 em todo esse processo. Nosso papel nesta História é apenas um entre muitos, não o que encerra a narrativa, mas o que contribui para iluminá-la sob determinada perspectiva e, quem sabe, fortalecer os passos daqueles que continuam a escrevê-la.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Entrevista com a Professora Iria Brzezinski (ANFOPE). **Revista Eletrônica Esquiseduca**, v. 1, n. 2, p. 151–156, 2009.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: anais**, 2008.
- ANDRADE, Leonardo Carlos; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; ANES, Rodrigo Roncato Marques. ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E O “APRENDER A APRENDER”: REPERCUSSÕES DOS INTERESSES NEOLIBERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 33, n. 1, p. 23-37, 2023.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. E-book.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Volume 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. E-book.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. E-book.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Volume 4. Rio de Janeiro: ANPEd, 2025. E-book.
- ARAÚJO, Adriana Castro; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; COELHO, Afrânio de Araújo. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educação em Revista**, v. 34, p. e172839, 2018.
- BAHIA. **Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia n. 70/2019, de 10 de outubro de 2019**. Regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de graduação de licenciatura mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia.
- BARTOCHAK, Ântony Vinícius; SANFELICE, Gustavo Roesse. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5597, 2023.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On- line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.
- BORGES, Maria. Profissionalidade docente: da prática à práxis. **Revista Investigar em Educação**, v. 2, n. 2, 2014.
- BOUDOUX, Adriana Silva Teles. **PIBID E LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NA UNEB: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS DO TEMPO PRESENTE (BAHIA, 2014-2017)**. 2023. Tese. (Doutorado em HISTÓRIA) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Edital 06/2018. 2018a.**

Brasil. **Decreto 6.755, de 19 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da Capes. Brasília, DF, 19 de jan. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid e Residência Pedagógica fazem chamada para inscrições.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 15/2005.** Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nos 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: CNE, 2005.

BRASIL. **Portaria nº 72,** de 09/04/2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024.** Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 2, p. 27, 3 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 103, p. 69, 31 maio 2024a.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: **Banco Mundial**, 2014.

CARMO, Erinaldo Ferreira; VASCONCELOS, Carlos Alberto. Avaliando o Pibid enquanto política pública de incentivo e valorização da docência. **Revista Educação-UNG-Ser-ISSN 1980-6469**, v. 14, n. 1, p. 46-60, 2019.

CARVALHO, Christina Vargas Miranda; DA SILVEIRA, Hélder Eterno. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 141-156, 2018.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: apontamentos sobre editais e formação de professores da Educação Básica**. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVESTRE, Magali Aparecida; JARDILINO, José Rubens Lima (org.). *Aprender a Ser Professor: Aportes de Pesquisa Sobre o PIBID* [e-book Kindle]. São Paulo: Paco e Littera, 2017.

CAVALCANTI, E. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**, 34(72), 249-267, 2018.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012.

CINTRA, Paula Cinthya Silva; DA COSTA, Renata Luiza. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e208996575-e208996575, 2020.

COCK, Juliana Cristina Araujo do Nascimento. **Quem conduz e para onde vai o Pibid? Arranjos de implementação e modelos formativos de professores: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

DANTAS, Larissa Kely. **Iniciação à Docência na UFMT: contribuições do PIBID na formação de professores de química'** 10/07/2013 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá.

DE SOUSA, José Vieira. Apresentação, p. 1-15. *in*: DA CUNHA, Célio; DE SOUSA, José Vieira; DA SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Autores Associados, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Boitempo Editorial, 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**, v. 1, p. 87-124, 2019.

- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e225968, 2021.
- FELIPE, Eliana Silva; BAHIA, Celi da Costa Silva Bahia. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 81-94, 2020.
- FONTANELLA, Silvana. **A formação docente nos documentos da Anfope, nas DCNs e na Pedagogia**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.
- FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; GIROTTI, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. **Educare et. Educare**, v. 7, n. 13, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Expressão popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, Marli. E. A. D.; GIMENES, Nelson. A. S.; FERRAGUT, Laurizete. GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: **Congresso norte paranaense de educação física escolar**. 2009. p. 1-28.
- GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v. 2, 2021.
- GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.
- HARDOIM, Roberta Lopes Alfradique. **O PIBID E a UFF: Cultura, Ideário E Imaginário**. 2018. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo. Cia das Letras, 1998.
- HUNGARO, Edson Marcelo. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx**. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V; SILVA, M. A. (Orgs.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016.
- LIMA, João Paulo M.; SILVA, Veleida A.; JUNIOR, Wilmo E. Francisco. Evasão e permanência em um curso de Licenciatura em Química: o que o PIBID tem a oferecer. **Química Nova Escola: São Paulo**, v. 43, n. 3, p. 330-339, 2022.

- LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de sociologia e política**, v. 21, p. 101-110, 2013.
- LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. Dilemas da institucionalização de políticas sociais em vinte anos da Constituição de 1988. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 721-730, 2009.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Ed. UERJ, 2008.
- MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.
- MARCONI, Maria Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MARX, Karl. ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B Bauer e Stirner. Petrópolis RJ: Vozes, 2019.
- MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo Editora, 2011.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. (Coleção Marx e Engels).
- MARX, Karl. Para a crítica da economia política. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. In: **Marx, volume 1**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 1-157. p. 29. Coleção: Os Pensadores.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 223-234, 2013.
- MESQUITA, Elza. A visão dos futuros professores sobre (os) modelos de supervisão e respetivos fundamentos: entre a teoria e a aplicação. **Relatório de Pós-doutoramento**. Porto. Universidade Católica Portuguesa, 2016.
- MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MOURA, Dante Henrique. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível: implicações dos regimes de acumulação para o mundo do trabalho. **Revista Labor**, 1(17), 62-72. 2017.
- MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2022.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: expressão popular, v. 2012, 2011.
- NOVAES, Stéfanie Santos. **A contribuição dos professores supervisores na formação dos bolsistas de iniciação à docência nos subprojetos de Geografia do PIBID/UESB**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luis Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 24, p. 7-19, 2014.

POLICARPO, Natacha Aguiar. **Experiências compartilhadas no PIBID e possibilidades de resistência docente: o que acontece agora?** In: III Seminário Nacional Fontes Documentais e Pesquisa Histórica - Cultura, Poder, Sociedade e Identidade. GT 10 - Ensino de História e Formação Docente. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 3º, 2019. Anais [...]. Campina Grande - PB, 2019. p. 743-749. ISSN: 2176 4514.

PORTELINHA, Ângela M. S.; SBARDELOTTO, V. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 39-49, 2017.

REZENDE, Paula Junqueira da Silva. **O PIBID enquanto legitimação das estratégias neoliberais na educação: a formação, o trabalho docente e o desmonte dos cursos na Universidade Estadual de Goiás (2012-2018)**. 2023. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Bruno Ferreira; GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. O Pibid Uesb: Trajetória, impactos e desafios. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 1, n. 1, p. 4-10, 2016.

SANTOS, Bruno Ferreira; GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. O Pibid Uesb: trajetória, impactos e desafios. **Revista De Iniciação à Docência**, 1(1), 4-10. 2007.

SANTOS, Mariana dos. **As contribuições do Programa Institucional de Bolsas De Iniciação à Docência (PIBID) para a construção de saberes sobre a docência: o caso do PIBID- Biologia da Universidade Federal de São Carlos**. Tese (Doutorado) - São Carlos: UFSCar. 177 p. 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SCALCON, Suze. O Pragmatismo Epistemológico e a Formação do Professor. **PerCursos**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. p. 35 – 49, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Edna Maria Lopes; GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Os saberes da prática necessários à constituição de uma educação para a vida em Francois Rabelais. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 169, 2014.

SILVA, Márcia Gorette Lima da; MARTINS, André Ferrer Pinto. Reflexões do PIBID- Química da UFRN: para além da iniciação à docência. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 1, 2013, p. 1-7. 2014.

SILVA, Renê; MORORÓ, Leila Pio. Os desafios da formação docente e o plano nacional de formação de professores da educação básica (parfor). **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 26º. Recife: UFPE, 2013.**

SOUZA, Cindy Alanis Santos; MAIA, Emiliana Santana; MORORÓ, Leila Pio. **Breve análise da produção acadêmica sobre o PIBID.** In: XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico/UESB. V. 15. N1. 2024. Vitória da Conquista – BA. Anais do Evento. 2024.

SOUZA, Fabiano dos Santos. **Política nacional de formação de professores: análise da implementação do PIBID de matemática pela Universidade Federal Fluminense no período de 2009-2013.** 2016. 345 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SOUZA, Siméia Almeida. **Aprendizagem da docência: a mobilização dos saberes dos licenciandos em música no contexto do Programa de Iniciação à Docência - PIBID.** 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

TEIXEIRA, Celia Regina. “Estado da Arte”: concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

TOLSTÓI, Liev. **Anna Karenina.** Tradução de Irineu Franco Perpétuo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2023.

Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Edital n.º 01/2021.** Feira de Santana, 2021. Disponível em: <http://pibid.uefs.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Edital n.º 01/2022.** Feira de Santana, 2022. Disponível em: <http://pibid.uefs.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Edital n.º 01/2023.** Feira de Santana, 2023. Disponível em: <http://pibid.uefs.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Edital n.º 02/2016.** Feira de Santana, 2016. Disponível em: <http://pibid.uefs.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Edital n.º 02/2022.** Feira de Santana, 2022. Disponível em: <http://pibid.uefs.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Edital n.º 02/2023.** Feira de Santana, 2023. Disponível em: <http://pibid.uefs.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Edital n.º 02/2024.** Feira de Santana, 2024. Disponível em: <http://pibid.uefs.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Edital n.º 05/2015.** Feira de Santana, 2015b. Disponível em: <http://pibid.uefs.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Projeto Pedagógico Institucional PPI/UEFS: políticas de ensino de graduação 2011-2015.** Feira de Santana: UEFS/Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 2015a. 195 f. il.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSU 010/2019.** Feira de Santana, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 031**, de 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 044**, de 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 046**, de 2025. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 063**, de 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 102**, de 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 118**, de 2018a. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 124**, de 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 127**, de 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 138**, de 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 148**, de 2018b. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 190**, de 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 205**, de 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 240**, de 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 307**, de 2024. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Resolução CONSEPE nº 44/2022**. Vitória da Conquista: UESB, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Área de Fundamentos Sociopolítico e Epistemológico da Educação. **Projeto institucional para formação de professores da UESB: por que o núcleo básico comum sugerido na minuta não atende as DCNs 02/2015**. 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, abr. 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Institucionalização de políticas educacionais em âmbito municipal. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 2, p. 153-164, 2016.

ZEULLI, Elizandra. **A (des)legitimação da língua espanhola no Pibid pela e na discursividade acadêmico-institucional**. 2020. f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020.

APÊNDICE A – QUADRO: CHAMADAS DE SELEÇÃO DE BOLSISTAS – UESB

Quadro 6 – Chamadas de seleção de bolsistas via editais para os subprojetos dos três *campi* da UESB de 2016 a 2025

Edital	Campi	Subprojeto	Curso/Licenciatura em	Vagas
Nº127/ 2016	Vitória da Conquista	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Interdisciplinar	Pedagogia, Matemática, Letras-Português, Letras- Inglês, História, Biologia, Geografia, Física, Filosofia e Ciências Sociais	Cadastro reserva
		Física	Física	Cadastro reserva
		Letras-Português	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
		Letras-Inglês	Letras Modernas	Cadastro reserva
		Matemática	Matemática	Cadastro reserva
		Geografia	Geografia	Cadastro reserva
		História	História	Cadastro reserva
	Jequié	Interdisciplinar	Matemática, Química, Biologia, Letras, Biologia, Pedagogia, Educação Física, Dança e Teatro	Cadastro reserva
		Educação Física	Educação Física	Cadastro reserva
		Teatro	Teatro	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
		Química	Química	Cadastro reserva
	Itapetinga	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Interdisciplinar	Física, Pedagogia, Química e Biologia	Cadastro reserva
		Física	Física	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
		Química	Química	Cadastro reserva
Nº063/ 2017	Vitória da Conquista	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Física	Física	Cadastro reserva
		Geografia	Geografia	Cadastro reserva
		História	História	Cadastro reserva
		Interdisciplinar	Pedagogia, Matemática, Letras-Português, Letras-Inglês, História, Biologia, Geografia, Física, Filosofia e Ciências Sociais.	Cadastro reserva
		Letras - português	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
		Letras - inglês	Letras Modernas	Cadastro reserva
		Matemática	Matemática	Cadastro reserva
		Geografia	Geografia	Cadastro reserva
	Jequié	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Interdisciplinar	Matemática, Química, Biologia, Letras, Biologia, Pedagogia, Educação Física	Cadastro reserva
		Educação física	Educação Física	Cadastro reserva
		Letras	Letras	Cadastro reserva
		Dança	Dança	Cadastro reserva
		Matemática	Matemática	Cadastro reserva
		Teatro	Teatro	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
		Química	Química	Cadastro reserva
	Itapetinga	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Interdisciplinar	Física, Pedagogia, Química	Cadastro reserva
		Física	Física	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva

		Química	Química	Cadastro reserva
Nº114/ 2017	Vitória da Conquista	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Física	Física	Cadastro reserva
		Geografia	Geografia	Cadastro reserva
		História	História	Cadastro reserva
		Letras - português	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
		Letras - inglês	Letras Modernas	Cadastro reserva
		Matemática	Matemática	Cadastro reserva
	Jequié	Educação física	Educação Física	Cadastro reserva
		Letras - português	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
		Artes	Teatro e Licenciatura em Dança	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
		Química	Química	Cadastro reserva
	Itapetinga	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
Nº118/ 2018	Vitória da Conquista	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Física	Física	Cadastro reserva
		Geografia	Geografia	Cadastro reserva
		História	História	Cadastro reserva
		Letras - Português	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
		Letras - Inglês	Letras Modernas	Cadastro reserva
		Matemática	Matemática	Cadastro reserva
	Jequié	Educação Física	Educação Física	Cadastro reserva
		Letras - Português	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
		Artes	Teatro e Dança	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
		Química	Química	Cadastro reserva
	Itapetinga	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
Nº148/ 2018	Vitória da Conquista	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Física	Física	Cadastro reserva
		Geografia	Geografia	Cadastro reserva
		História	História	Cadastro reserva
		Letras - português	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
		Letras - inglês	Letras Modernas	Cadastro reserva
		Matemática	Matemática	Cadastro reserva
		Sociologia	Sociologia	Cadastro reserva
		Filosofia	Filosofia	Cadastro reserva
	Jequié	Educação física	Educação Física	Cadastro reserva
		Letras - português	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
		Artes	Teatro e Licenciatura em Dança	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
	Itapetinga	Química	Química	Cadastro reserva
		Multidisciplinar	Biologia, Física e Química	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
Nº031/ 2019	Vitória da Conquista	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
		Filosofia	Filosofia	Cadastro reserva
		Física	Física	Cadastro reserva
		Geografia	Geografia	Cadastro reserva
		História	História	Cadastro reserva
		Letras com Inglês	Letras com Inglês	Cadastro reserva

		Letras Vernáculas	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
		Matemática	Matemática	Cadastro reserva
		Sociologia	Sociologia	Cadastro reserva
	Jequié	Artes	Artes	Cadastro reserva
		Educação Física	Educação Física	Cadastro reserva
		Letras Vernáculas	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
		Química	Química	Cadastro reserva
	Itapetinga	Multidisciplinar	Física, Biologia e Química	Cadastro reserva
		Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
Nº190/ 2022	Vitória da Conquista	Biologia	Biologia	8
		Pedagogia	Pedagogia	8
		Geografia	Geografia	8
		Física	Física	8
		História	História	8
		Letras Modernas	Inglês	8
		Matemática	Matemática	8
		Ciências Sociais	Sociologia	8
		Filosofia	Filosofia	8
	Jequié	Química	Química	8
		Interdisciplinar	Teatro e Dança	8
		Pedagogia	Pedagogia	8
		Biologia	Biologia	8
		Letras Vernáculas	Português	8
		Matemática	Matemática	8
		Educação Física	Educação Física	8
	Itapetinga	Pedagogia	Pedagogia	8
		Interdisciplinar	Química, Biologia e Física	8
Nº102/ 2023	Vitória da Conquista	Pedagogia	Pedagogia	11
		Filosofia	Filosofia	14
		Letras Modernas	Inglês	13
		Ciências Sociais	Sociologia	11
		Física	Física	8
	Jequié	Química	Química	16
		Interdisciplinar	Teatro e Dança	16
		Biologia	Biologia	5
		Letras Vernáculas	Português	11
		Matemática	Matemática	14
	Itapetinga	Pedagogia	Pedagogia	16
		Interdisciplinar	Química, Biologia e Física	16
Nº124/ 2023	Jequié	Interdisciplinar	Teatro e Dança	11
	Itapetinga	Interdisciplinar	Química, Biologia e Física	08
Nº138/ 2023	Itapetinga	Interdisciplinar	Química, Biologia, Física	09
Nº205/ 2023	Vitória da Conquista	Letras modernas	Inglês	10
		Geografia	Geografia	10
		Matemática	Matemática	10
		Física	Física	10
	Jequié	Pedagogia	Pedagogia	10
		Artes	Teatro e Dança	10
	Itapetinga	Interdisciplinar	Química, Biologia e Física	10
		Pedagogia	Pedagogia	10

Nº240/ 2023	Vitória da Conquista	Filosofia	Filosofia	10
		História	História	10
		Física	Física	10
	Jequié	Química	Química	10
		Educação Física	Educação Física	10
	Itapetinga	Interdisciplinar	Química, Física e Biologia	10
Nº307/ 2024	Vitória da Conquista	Pedagogia	Pedagogia	24
		Filosofia	Filosofia	24
		Geografia	Geografia	24
		Biologia	Biologia	24
		Física	Física	24
		Interdisciplinar	Biologia e Física	24
	Jequié	Matemática	Matemática	24
		Química	Química	24
		Interdisciplinar	Biologia e Química	24
		Biologia	Biologia	24
		Pedagogia	Pedagogia	24
		Matemática	Matemática	24
Nº046/ 2025	Vitória da Conquista	Pedagogia	Pedagogia	24
		Interdisciplinar	Física e Química	24
		Interdisciplinar	Biologia e Química	24
	Jequié	Geografia	Geografia	04
		Filosofia	Filosofia	04
		Pedagogia	Pedagogia	04
	Itapetinga	Química	Química	04
		Interdisciplinar	Biologia e Química	04
		Pedagogia	Pedagogia	04
	Itapetinga	Interdisciplinar	Biologia e Física	04
		Interdisciplinar	Física e Química	04
		Interdisciplinar	Física e Química	04

Fonte: Elaborado pela autora a partir de UESB (2016, 2017, 2018a, 2018b, 2019, 2022, 2023, 2024, 2025).

APÊNDICE B – QUADRO: CHAMADAS DE SELEÇÃO DE BOLSISTAS – UEFS

Quadro 7 – Chamadas de seleção de bolsistas via editais para os subprojetos da UEFS de 2015 a 2025

Edital	Subprojeto	Curso/Licenciatura em	Vagas
Nº 05/ 2015	Educação Física	Educação Física	Cadastro reserva
	Filosofia	Filosofia	Cadastro reserva
	Física	Física	2 + Cadastro reserva
	Geografia	Geografia	Cadastro reserva
	História	História	Cadastro reserva
	Letras Espanhol	Letras com Espanhol	4 + Cadastro reserva
	Letras com Francês	Letras com Francês	Cadastro reserva
	Letras com Inglês	Letras com Inglês	1 + Cadastro reserva
	Letras Vernáculas	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
	Música	Música	Cadastro reserva
	Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
	Química	Química	Cadastro reserva
Nº 02/ 2016	Biologia	Biologia	Cadastro reserva
	Educação Física	Educação Física	2 + Cadastro reserva
	Filosofia	Filosofia	11+ Cadastro reserva
	Física	Física	8+ Cadastro reserva
	Geografia	Geografia	Cadastro reserva
	História	História	13+ Cadastro reserva
	Letras com Espanhol	Letras com Espanhol	17+ Cadastro reserva
	Letras com Francês	Letras com Francês	11+ Cadastro reserva
	Letras com Inglês	Letras com Inglês	Cadastro reserva
	Letras Vernáculas	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
	Matemática	Matemática	Cadastro reserva
	Música	Música	11+ Cadastro reserva
	Pedagogia	Pedagogia	05+ Cadastro reserva
	Química	Química	Cadastro reserva
	Interdisciplinar	História, Geografia e Letras	Cadastro reserva
Nº 01/ 2021	Filosofia	Licenciatura em Filosofia	01 + Cadastro reserva / Cadastro reserva para cotas
	Física	Licenciatura em Física	Cadastro reserva / Cadastro reserva para cotas
	Letras com Espanhol	Licenciatura em Letras Espanhol	Cadastro reserva
	Letras com Inglês	Licenciatura em Letras Inglês	Cadastro reserva
	Química	Licenciatura em Química	Cadastro reserva / Cadastro reserva para cotas
Nº 01/ 2022	História	Licenciatura em História	Cadastro reserva
	Geografia	Geografia	Cadastro reserva
	Educação Física	Educação Física	Cadastro reserva
	Filosofia	Filosofia	Cadastro reserva
	Matemática	Matemática	Cadastro reserva
	Música	Música	Cadastro reserva
	Química	Química	Cadastro reserva
	Interdisciplinar	História, Geografia e Filosofia	Cadastro reserva
	Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
	Interdisciplinar	Letras Português e Espanhol	Cadastro reserva
	Letras com Inglês	Letras com Inglês	Cadastro reserva
	Letras Vernáculas	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Cadastro reserva

Nº 02/ 2022	Química	Licenciatura em Química	1 + Cadastro reserva
	Filosofia	Filosofia	Cadastro reserva
	Letras com Espanhol	Letras com Espanhol	Cadastro reserva
	Letras com Inglês	Letras com Inglês	Cadastro reserva
	Física	Física	Cadastro reserva
	Música	Música	Cadastro reserva
Nº 01/ 2023	História	História	Cadastro reserva
	Geografia	Geografia	Cadastro reserva
	Educação Física	Educação Física	Cadastro reserva
	Filosofia	Filosofia	Cadastro reserva
	Matemática	Matemática	Cadastro reserva
	Química	Química	Cadastro reserva
	Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
	Letras Português e Espanhol	Letras Português e Espanhol	Cadastro reserva
	Letras com Inglês	Letras com Inglês	Cadastro reserva
	Letras Vernáculas	Letras Vernáculas	Cadastro reserva
Nº 02/ 2023	Letras Francês e Português	Letras Francês e Português	Cadastro reserva
	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Cadastro reserva
	História	História	13 cotas
	Geografia	Geografia	08 cotas
	Educação Física	Educação Física	06 cotas
	Filosofia	Filosofia	36 cotas
	Matemática	Matemática	03 cotas
	Química	Química	22 cotas
	Pedagogia	Pedagogia	Cadastro reserva
	Letras Português e Espanhol	Letras Português e Espanhol	19 para cotistas
	Letras com Inglês	Letras com Inglês	25 para cotistas
	Letras Vernáculas	Letras Vernáculas	04 para cotistas
	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	20 para cotistas
	Música	Música	45 para cotistas
Nº 02/ 2024	Interdisciplinar	História, Geografia, Filosofia	48 para cotistas
	História	Licenciatura em História	13 para cotistas
	Letras Português e Espanhol	Letras Português e Espanhol	Cadastro de reserva
	História	História	Cadastro de reserva
	Filosofia	Filosofia	Cadastro de reserva
	Química	Química	Cadastro de reserva
	Subprojeto	Pedagogia - Subprojeto Alfabetização	Cadastro de reserva
	Geografia	Geografia	Cadastro de reserva
	Educação Física	Educação Física	Cadastro de reserva
	Letras - Inglês	Letras - Inglês	Cadastro de reserva
	Pedagogia	Pedagogia	Cadastro de reserva
	Biologia	Biologia	Cadastro de reserva
	Letras - Língua Portuguesa	Letras - Língua Portuguesa	Cadastro de reserva
	Música	Música	Cadastro de reserva
	Interdisciplinar	Geografia e Letras - Língua Portuguesa	Cadastro de reserva

	Matemática	Matemática	Cadastro de reserva
	Letras Português e Espanhol	Letras Português e Espanhol	Cadastro de reserva

Fonte: Elaborado pela autora a partir de UEFS (2015b, 2016, 2021, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b, 2024).

ANPÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: COORDENADOR DE ÁREA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Mestranda: Cindy Alanis Santos Souza

Orientadora: Profª. Dra. Leila Pio Mororó

Linha 1: Política Pública Educacional

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES DE ÁREA DE LICENCIATURA

Estamos realizando uma pesquisa que culminará em uma dissertação de mestrado a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista – BA, que tem como objetivo analisar a relação entre o PIBID, seu processo de institucionalização e os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores da UESB e da UEFS.

Para alcançar esse objetivo, precisamos da sua colaboração concedendo uma entrevista que será gravada, mas nos comprometemos, conforme termo de consentimento assinado por você, a utilizá-la apenas com a finalidade de elaboração do texto dissertativo.

BLOCO 01: Trajetória pessoal e profissional

1. Você poderia compartilhar brevemente sua trajetória como docente e pesquisador(a) na área da formação de professores?
2. Há quanto tempo atua como coordenador(a) de área do PIBID? O que motivou sua entrada no programa?

BLOCO 02: Formação inicial de professores e políticas públicas

1. Como você avalia a formação inicial de professores atualmente oferecida em sua instituição?
2. Quais políticas públicas você considera que mais impactaram a formação de professores nos últimos anos? Onde você situaria o PIBID nesse cenário?

BLOCO 03: O PIBID na formação inicial docente

1. Quais aspectos da formação docente você acredita que o PIBID mais contribui para fortalecer?
2. Em sua experiência, como o PIBID tem promovido a aproximação entre universidade e escola pública?
3. Como os licenciandos participantes do PIBID percebem sua formação profissional ao longo da atuação no programa?

BLOCO 04: Integração entre o PIBID e as DCNs de 2015

1. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 propõem uma formação centrada na escola pública. Como o PIBID tem colaborado com essa proposta?
2. As DCNs também destacam a integração entre teoria e prática desde o início da formação. Você percebe que o PIBID tem favorecido essa integração? Pode dar exemplos?
3. Uma das mudanças trazidas pelas DCNs é a valorização da identidade docente desde a graduação. Você nota esse movimento entre os bolsistas do programa?
4. Em sua visão, houve alguma mudança no desenho ou nas ações do PIBID na sua instituição após a publicação das DCNs de 2015?
5. O currículo mais flexível e integrado é outra proposta das DCNs. Há alguma articulação entre os subprojetos do PIBID e essas mudanças curriculares?
6. Em termos institucionais, quais foram os principais desafios ou avanços observados na implementação do PIBID após 2015, considerando o novo marco legal das DCNs?

BLOCO 05: Considerações finais

1. Você gostaria de acrescentar algo sobre a contribuição do PIBID para a formação docente ou sobre os impactos das DCNs na sua prática como coordenador(a)?

ANPÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Mestranda: Cindy Alanis Santos Souza

Orientadora: Profa. Dra. Leila Pio Mororó

Linha 1: Política Pública Educacional

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PRO-REITORES DE GRADUAÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que culminará em uma dissertação de mestrado a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista – BA, que tem como objetivo é analisar a relação entre o PIBID, seu processo de institucionalização e os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores da UESB e da UEFS.

Para alcançar esse objetivo, precisamos da sua colaboração concedendo uma entrevista que será gravada, mas nos comprometemos, conforme termo de consentimento assinado por você, a utilizá-la apenas com a finalidade de elaboração do texto dissertativo.

BLOCO 01: Trajetória pessoal e profissional

1. Você poderia se apresentar e compartilhar brevemente sua trajetória como docente e pesquisador(a) na área da educação? E falar um pouco sobre sua atuação na Pró-Reitoria de Graduação da UESB/UEFS, por favor.
2. Como foi o seu primeiro contato com o PIBID?

BLOCO 2: Formação Inicial de Professores na UESB

1. Como a UESB tem estruturado a política institucional de formação inicial de professores nos últimos anos?
2. Quais são os principais princípios e diretrizes que orientam os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores na universidade?
3. Na sua percepção, quais são os maiores desafios enfrentados pela UESB na formação inicial de professores?

BLOCO 3 – O PIBID na Formação Inicial Docente

1. Como o(a) senhor(a) avalia o papel do PIBID na formação inicial de professores dentro da UESB?
2. Quais impactos o programa trouxe para os cursos de licenciatura da universidade, em termos de práticas pedagógicas, aproximação com a escola básica e desenvolvimento dos estudantes?
3. Na sua opinião, quais limites ou fragilidades o PIBID ainda apresenta enquanto política de formação inicial?

BLOCO 4: Possibilidades de Institucionalização do PIBID na UESB/UEFS

1. O PIBID, como política nacional, depende de editais da CAPES. O(a) senhor(a) considera viável pensar em uma institucionalização do PIBID dentro da UESB, independente desses editais?
2. Quais seriam as condições necessárias para que o PIBID pudesse se tornar uma política institucional própria da universidade?
3. Existe alguma discussão no âmbito da Pró-Reitoria ou dos colegiados da UESB sobre a criação de políticas internas de iniciação à docência inspiradas no PIBID?

BLOCO 5: A Revista de Iniciação à Docência da UESB

1. A UESB possui a *Revista de Iniciação à Docência*. Na sua visão, há uma relação direta entre a revista e o PIBID, seja como espaço de divulgação de experiências, reflexões ou resultados de subprojetos?
2. O(a) senhor(a) acredita que a revista pode contribuir para fortalecer a institucionalização do PIBID ou de políticas semelhantes dentro da universidade?

BLOCO 6: Encerramento

1. Para finalizar: olhando para o futuro, qual é a sua expectativa em relação ao PIBID e às políticas de iniciação à docência na UESB?
2. Gostaria de acrescentar algo que considere importante sobre o tema e que não foi abordado?

ANPÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Cindy Alanis Santos Souza.*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Profa. Dra. Leila Pio Mororó.*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos documentos institucionais das Universidades Estaduais da Bahia.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Desejamos realizar esta pesquisa com o intuito de analisar como as Universidades Estaduais da Bahia (UEBAs) incorporam em seus documentos institucionais, os PPIs-Formação de Professores e/ou os PPCs dos cursos de licenciaturas, a política de iniciação à docência PIBID. Compreender essa incorporação nos permitirá analisar como as políticas públicas educacionais de formação inicial de professores são recebida pelas UEBAs e como elas impactam diretamente a formação de professores e professoras.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Estamos fazendo essa pesquisa para analisar os processos de incorporação do PIBID nos documentos institucionais das UEBAs, com o foco na análise documental e na percepção dos Pró-reitores de Graduação e dos Coordenadores de Área do PIBID sobre formação inicial docente e políticas públicas de fomento à iniciação à docência. Especificamente, queremos investigar e situar o PIBID em relação às políticas públicas de formação de professores, considerando os impactos causados pelo processo de mercantilização desencadeado pelas políticas neoliberais adotadas desde a década de 1990. Também queremos identificar as etapas de implementação do PIBID nas UEBAs, apontando os agentes implicados nesse processo. Além de distinguir quais são as concepções de formação inicial docente dentro dos Projetos Político-Pedagógicos Institucionais de Formação de Professores das UEBAs. E, por fim, compreender como cada UEBA, dentro dos seus documentos institucionais de formação de professores, articula o diálogo entre a universidade e a educação básica como espaços de formação docente.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Os(as) senhores(as) Coordenadores de Área do PIBID e os Pró-reitores de Graduação que participarem da pesquisa responderão a uma entrevista com 29 e 30 perguntas, respectivamente, divididas em 5 blocos, com questões subjetivas. Todas as perguntas serão realizadas no formato de entrevista semiestruturada, focando na visão dos participante sobre concepção de formação docente, processo de implementação do PIBID nas Universidades e as políticas públicas educacionais voltadas à formação inicial docente.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Pelo planejamento e cronograma da pesquisa, os dados serão coletados nas Universidades Estaduais da Bahia, por intermédio do google meet, no primeiro semestre de 2025, especificamente durante os meses de Maio e Junho.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

80 min.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☒ **MÍNIMO**

☐ **MODERADO**

☐ **ALTO**

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. Embora esta pesquisa não envolva riscos físicos, reconhecemos que podem ocorrer, ainda que de forma mínima, riscos de ordem psíquica, moral, intelectual, social e cultural.

2. Entre os riscos mais comuns, estão possíveis constrangimentos, desconfortos, medo ou vergonha ao participar da entrevista.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os senhores(as) terão a garantia de que, para assegurar a segurança e o conforto dos envolvidos, seguiremos rigorosos protocolos éticos e legais durante a pesquisa. As entrevistas serão registradas por meio do gravador Sony Digital Voice Recorder 4GB, e os arquivos de áudio serão armazenados diretamente no dispositivo e depois será feito o upload do arquivos para o notebook da pesquisadora. Após a gravação, as transcrições serão feitas com o software Sonix, e os arquivos de áudio serão transferidos para pastas digitais protegidas por senhas pessoais no computador da pesquisadora responsável, assegurando a confidencialidade e o acesso restrito às informações. Além disso, será garantido que possam sempre recusar responder a qualquer pergunta, caso se sintam desconfortáveis. O material gravado ficará em posse da pesquisadora por 05 anos.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa beneficiará diretamente aos professores universitários e pro-reitores de graduação, ao proporcionar uma reflexão sobre a realidade em que estão inseridos, no contexto de sua atuação na implementação de uma política pública educacional em suas respectivas universidades. Ela tem o potencial de enriquecer o debate sobre a formação de professores, bem como discussão sobre programas de fomento à iniciação à docência. Como retorno da participação, será possível aprimorar e obter novos conhecimentos acerca das temáticas abordadas, bem como refletir sobre como as universidades têm incorporado as políticas públicas de formação de professores em seus documentos institucionais e o papel que cada um deles ocupa nesse processo.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Para a academia e o campo científico, a pesquisa contribuirá para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de novas fontes de estudo, uma vez que os resultados serão compartilhados em eventos acadêmicos e publicações em revistas científicas. No contexto comunitário e social, a pesquisa proporcionará visibilidade aos Pró-reitores de Graduação e aos Coordenadores de Área do PIBID.

descartando seu papel nas dinâmicas de implementação e ativação de políticas públicas educacionais que impactam diretamente na formação inicial de professores e professoras.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

- 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.
- 6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.
- 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?
R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.
- 6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.
- 6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?
R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.
- 6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?
R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).
- 6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: **Cindy Alanis Santos Souza**
Endereço: Avenida Caetité, 1598, apto 02, bairro Brasil, Vitória da Conquista - BA.
Fone: (77) 988646302 / E-mail: sscindy4@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n. 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- ☐ em participar do presente estudo;
☐ com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista-BA, [Clique aqui para inserir uma data.](#)

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista-BA, [Clique aqui para inserir uma data.](#)

Assinatura do(a) pesquisador

Página 4

ANEXO A – CÓPIA DO PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA

Pesquisador: CINDY ALANIS SANTOS SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87400825.2.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.701.942

Apresentação do Projeto:

De acordo com o PB de informações básicas: Este projeto trata sobre o Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito institucional das Universidades Estaduais Baianas, considerando a presença desse programa nos documentos institucionais relacionados à formação de professores. Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar como as UEBAs incorporam em seus documentos institucionais, os PPIs - Formação de Professores e/ou os PPCs dos cursos de licenciaturas, a política de iniciação à docência PIBID. A abordagem metodológica encontra-se ancorada no arcabouço teórico metodológico do Materialismo Histórico e Dialético (MHD). A pesquisa será fundamentada também em contribuições de estudiosos como Gatti (2021), Canan (2012), Meinerz (2013), André (2021), Freitas (2018), entre outros. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão a análise documental dos documentos institucionais, estaduais e nacionais referentes à política de formação docente e do PIBID, além de entrevista semiestruturada com os pró-reitores de graduação das UEBAs e dos coordenadores de área da licenciatura em História, afim de identificar características, ações, impactos, opiniões, expectativas e interesses em disputa no processo de implementação do PIBID. Dessa forma, esperamos que os resultados obtidos depois das análises dos dados coletados possam contribuir para a comunidade acadêmica pensar e repensar os processos de implementação de políticas públicas voltadas para os cursos de

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-8683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Continuação do Parecer: 7.701.942

formação de professores, afim de fomentar o fortalecimento das licenciaturas e da qualidade da formação docente.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a autora:

Objetivo Primário: Analisar como as UEBAs incorporam em seus documentos institucionais, os PPIs- Formação de Professores e/ou os PPCs dos cursos de licenciaturas, a política de iniciação à docência PIBID

Objetivo Secundário: 1. Investigar e situar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em relação às políticas públicas de formação de professores, considerando os impactos causados pelo processo de mercantilização desencadeado pelas políticas neoliberais adotadas desde a década de 1990; 2. Identificar as etapas de implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nas UEBAs, apontando os agentes implicados nesse processo; 3. Distinguir quais são as concepções de formação inicial docente dentro dos Projetos Político-Pedagógicos Institucional de Formação de Professores das UEBAs; 4. Compreender como cada UEBA, dentro dos seus documentos institucionais de formação de professores, articula o diálogo entre a universidade e a educação básica como espaços de formação docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos e benefícios:

Riscos: Este estudo é classificado como de risco mínimo, uma vez que os possíveis incômodos estão relacionados ao desconforto ao responder algumas perguntas ou ao constrangimento durante a entrevista, especialmente se alguns dos questionamentos evocar memórias ou sensações desagradáveis. Para minimizar tais situações, será garantido aos participantes o sigilo absoluto das informações fornecidas, o anonimato também será assegurado, uma vez que não utilizaremos os nomes reais dos entrevistados. Diante dessas medidas, considera-se que os riscos associados à participação nesta pesquisa são mínimos e controlados.

Sobre os benefícios: O benefício desse estudo aos participantes será o de contribuir para analisarmos a implementação de políticas públicas de formação de professores nas Universidades Estaduais da Bahia, afim de pensarmos em possibilidades de melhorias para a

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-8683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Continuação do Parecer: 7.701.942

formação inicial docente, bem como da atuação dessas políticas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - mestrado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sobre os documentos anexados ao processo:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2440110.pdf 16/06/2025 ok

Cindy_TCLE_CEP_.pdf ok 29.04.25

Projeto de pesquisa - ok 24.03.25

Folha de rosto - ok 24.03.25

Cronograma - ok 24.03.25

Orçamento - ok 24.03.25

Declaração de compromisso - ok 24.03.25

Autorização para coleta de dados - ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos apresentados, verificou-se que a solicitação anterior relacionado ao TCLE foi resolvida. Assim, a proposta de pesquisa está aprovada.

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma EMENDA para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-8683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.701.942

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária CEP UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2440110.pdf	16/06/2025 00:53:31		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2440110.pdf	16/06/2025 00:42:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Cindy_TCLE_CEP_.pdf	29/04/2025 20:07:37	CINDY ALANIS SANTOS SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromissos.pdf	24/03/2025 18:24:46	CINDY ALANIS SANTOS SOUZA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_CINDY.pdf	24/03/2025 18:19:51	CINDY ALANIS SANTOS SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Cindy_Alanis.pdf	24/03/2025 18:18:29	CINDY ALANIS SANTOS SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Cindy.pdf	24/03/2025 18:16:15	CINDY ALANIS SANTOS SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/03/2025 18:12:39	CINDY ALANIS SANTOS SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 10 de Julho de 2025

Assinado por:

Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.208-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br