



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



EMILIANA SANTANA MAIA

**AS IMPLICAÇÕES DO PIBID SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOS/AS PROFESSORES/AS SUPERVISORES/AS DE SUBPROJETOS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2026

EMILIANA SANTANA MAIA

**AS IMPLICAÇÕES DO PIBID SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOS/AS PROFESSORES/AS SUPERVISORES/AS DE SUBPROJETOS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Leila Pio Mororó

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2026

M186i

Maia, Emiliana Santana.

As implicações do PIBID sobre o desenvolvimento profissional dos/as professores/as supervisores/as de subprojetos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB / Emiliana Santana Maia, 2026.

161f.

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. 130 - 141

1. PIBID. 2. Professores - Desenvolvimento profissional. 3. Formação de professores. 4. Política educacional. I. Mororó, Leila Pio. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 370.71

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

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016



Governo do
Estado da Bahia

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos nove dias do mês de fevereiro de 2026, às 09h, no Módulo de Pós Graduação Strictu Sensu, Campos de Vitória da Conquista, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado “AS IMPLICAÇÕES DO PIBID SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS/AS PROFESSORES/AS SUPERVISORES/AS DE SUBPROJETOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB.”, apresentada pela mestranda Emiliana Santana Maia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela orientadora Professora Doutora Leila Pio Mororó (UESB) e contou com a participação dos/as Professores/as Doutores Lilian Moreira Cruz (UESB) e Ennia Débora Passos Braga Pires (UESB), na qualidade de examinadores/as. A sessão teve a duração de 1 horas e 50 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte

parecer: O trabalho evidencia maturidade acadêmica, contendo vasto léxico, metodológico e político. Demonstra ainda compromisso com a construção crítica de formação docente, contribuindo para a área da política educacional e para o desenvolvimento profissional Docente (DPD). A banca recomenda a publicação da pesquisa como artigos científicos e a publicação dos resultados nas obras das participantes e em seminários acadêmicos.

O texto de defesa
citado recebeu conceito final: Aprovado.



Documento assinado digitalmente
LILIAN MOREIRA CRUZ
Data: 09/02/2026 18:26:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Leila Pio Mororó
(Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Lilian Moreira Cruz
(Examinadora Externa)

Prof.ª Dra. Ennia Débora Passos Braga
Pires (Examinadora Interna)

Emiliana S. Maia
Emiliana Santana Maia
(Mestrando)

*“Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu
as apprivoisé.”*

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *Le Petit Prince*.

Aos meus pais, Francisco Alves Santana e Floriz Rodrigues Santana (*In memoriam*); ao meu esposo Jaime e minhas filhas: Deise e Denise, por me incentivarem a persistir com meus sonhos. À Daniela (*In memoriam*) pelo exemplo de determinação e disciplina. Dedico também a todos os meus professores de Geografia, Filosofia, Letras/Espanhol e do PPGED/UESB.

AGRADECIMENTOS

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) é resultado de uma caminhada iniciada muito antes de 2024, marcada por anos de dedicação para retomar os estudos e concluir uma graduação, movida pela crença na educação como instrumento de transformação da realidade em que estamos inseridos(as). Consciente das barreiras estruturais que ainda enfrentamos, nós, pessoas pretas e pardas, historicamente destinadas aos empregos de baixa remuneração e pouco reconhecimento, reafirmo meu compromisso com a educação como instrumento de transformação pessoal e coletiva, especialmente diante da sub-representação em cursos de pós-graduação.

Assim, a defesa do mestrado, é uma conquista, que em primeiro lugar agradeço à DEUS, por me conceder saúde e força para lutar pelos meus sonhos!

Aos meus pais, Francisco Alves Santana e Floriz Rodrigues Santana (*In memoriam*), que, mesmo sem acesso à educação formal, sempre tiveram consciência da importância dos estudos como caminhos para vencermos as barreiras sociais impostas às pessoas que não pertencem às classes dominantes.

À minha família: ao meu esposo, Jaime Pereira Maia, pelo apoio incondicional, pela paciência, pela assessoria em informática nos momentos mais críticos, pelo cuidado com a casa e, especialmente, por acolher com tanto carinho meus colegas, preparando almoços e lanchinhos deliciosos que tornaram nossos encontros de estudo mais leves e animados. Às minhas filhas, Deise Santana Maia e Denise Santana Maia, pelas opiniões, pelas leituras dos textos antes de eu enviá-los à minha orientadora. À minha filha primogênita, Daniela Santana Maia (*In memoriam*), que sempre me incentivou a nunca parar de estudar, mesmo diante das dificuldades. Seu sonho de concluir o mestrado, prosseguir com o doutorado e morar na Alemanha permanece vivo em mim, como inspiração e força para continuar trilhando esse caminho. Mas os planos de Deus, muitas vezes, seguem rumos que não compreendemos de imediato. Ainda assim, confio que Ele sabe exatamente o que faz.

À minha orientadora, Professora Doutora Leila Pio Mororó, por despertar em mim a pesquisadora que até então eu desconhecia. Agradeço pela paciência, e respeito demonstrados ao longo de toda a orientação, sempre proporcionando aprendizados e reflexões valiosas, tanto durante a escrita da dissertação, quanto nas atividades do grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos

e Pesquisas sobre Formação de Professores – NEFOP/PPGED/UESB. Essas experiências contribuíram significativamente, para minha formação.

Às Professoras Doutoras Ennia Débora Passos Braga Pires e Lilian Moreira Cruz, agradeço pela participação nas bancas de qualificação e defesa, bem como pelas valiosas contribuições, sugestões e indicações de leitura, fundamentais para o amadurecimento deste trabalho. Meus sinceros agradecimentos!

Aos colegas e às colegas da linha de pesquisa em Política Pública Educacional, especialmente à minha dupla de pesquisa sobre o PIBID e amiga, Cindy Alanis Santos Souza, pela parceria, pelos aprendizados compartilhados. Aos amigos/as, Antônio Pereira de Carvalho, Anely Silva Oliveira, Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu, Fabiano Neves Silva e Rebeca Bispo Oliveira, pelas contribuições ao longo da minha jornada acadêmica e pela amizade. Meus sinceros agradecimentos.

Ao Professor Doutor Reginaldo de Souza Silva, pelas reflexões compartilhadas: Suas palavras me fizeram olhar para trás e perceber onde eu estava, tudo o que já percorri e o quanto cresci. Às vezes precisamos de alguém que nos ajude a enxergar o valor da nossa própria trajetória. Muito obrigada!

À Professora Doutora Marian Santos Oliveira, obrigada pelo incentivo, reflexões, conselhos e conhecimentos compartilhados. Os meus sinceros agradecimentos!

À Caio Franco Porto e Kamila Bitencourt, pelo suporte na elaboração das planilhas *Excel* e gráficos que subsidiaram a análise dos dados empíricos. Muito obrigada!

Aos professores e professoras dos cursos de Geografia e Filosofia que contribuíram significativamente para que eu chegasse até aqui, expresso os meus sinceros agradecimentos. De modo especial, agradeço às Professoras Doutoras, Andrecksa Viana Sampaio e Edna Furukawa Pimentel, cujo incentivo foi fundamental para que eu decidisse ingressar no mestrado.

À minha amiga, e pibidiana, Ana Leilane A. M. Correia, pela parceria nas ações do PIBID/UESB no CIEB, e pela amizade que construímos ao longo do projeto. Muito obrigada!

À coordenação do PPGED, na pessoa do Professor Doutor Cláudio Pinto Nunes, pelo constante apoio à pesquisa e ao corpo discente. Às secretárias Ivonete Menezes e Valquíria Fernandes, pela atenção e prontidão às minhas solicitações. Expresso minha sincera gratidão a todos pelo comprometimento e seriedade na condução do programa.

À gerente do NTE/20, Lenira Maria de Figueredo Sousa, agradeço pela liberação que me permitiu realizar a coleta de dados nas escolas.

Agradeço aos professores e às professoras que participaram da pesquisa, respondendo aos questionários e oferecendo contribuições valiosas que possibilitaram a sua realização. Gostaria de poder citar nominalmente cada um de meus colegas, que, em meio a tantas demandas profissionais, dedicaram parte de seu tempo para colaborar com este estudo.

Aos gestores e gestoras, coordenadores e coordenadoras das escolas participantes, pela concessão das entrevistas e pela colaboração indispensável. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

A todos, minha eterna gratidão!

“[...] educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital”.

István Mészáros

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as contradições entre as intenções formativas do PIBID e as condições materiais de sua implementação, a fim de identificar os determinantes históricos e sociais do trabalho docente e compreender como esses determinantes podem influenciar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos/as professores/as supervisores/as. Esses/as supervisores/as são, entre os diversos participantes do programa, os/as professores/as da educação básica responsáveis por acompanhar, orientar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos/as licenciandos/as durante sua inserção no ambiente escolar, atuando como mediadores/as entre a teoria aprendida na universidade e a prática pedagógica vivenciada na escola. Para tanto, selecionou-se como *locus* de estudo o PIBID desenvolvido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Adota-se abordagem metodológica centrada na pesquisa com dados mensuráveis e interpretativos, valendo-se do arcabouço teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Utilizaram-se, como instrumentos de coleta de dados, estratégias do estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas. Os documentos analisados foram: o Projeto Pedagógico Institucional de formação de professores (PPI-Formação) da UESB; editais para seleção de professores/as da educação básica para atuarem como supervisores/as; as portarias com os resultados dos referidos editais; as portarias com resultados dos/as estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), classificados/as para atuarem no programa como bolsista ID; e os editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O questionário foi aplicado a 17 professores/as supervisores/as do PIBID, de três escolas estaduais da cidade de Vitória da Conquista – BA. As entrevistas, conduzidas com roteiro semiestruturado, foram realizadas com três gestoras e três coordenadores/as pedagógicos/as dessas mesmas unidades escolares, totalizando a participação de 23 profissionais da educação básica. Os resultados da pesquisa indicam que a participação dos professores da rede estadual de ensino no PIBID traz implicações relevantes para o seu desenvolvimento profissional. Esses resultados expressam-se nos eixos temáticos da reflexão, formação, colaboração e reinvenção da prática pedagógica. Manifestam-se implicações na ampliação dos espaços de reflexão sobre a relação entre teoria e prática, no enriquecimento do repertório teórico-metodológico, no incentivo à formação continuada e na adoção de metodologias ativas que contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas. À luz do Materialismo Histórico-Dialético, observa-se que, apesar das limitações estruturais da escola, como a sobrecarga de trabalho e a intensificação da burocracia, o PIBID contribui para o desenvolvimento profissional docente, consolidando-se como uma política pública relevante para o fortalecimento de uma docência crítica, reflexiva e colaborativa.

Palavras-chave: PIBID; Desenvolvimento Profissional; Professor Supervisor; Formação de Professores; Política Educacional; UESB.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the contradictions between the formative intentions of the PIBID and the material conditions of its implementation, in order to identify the historical and social determinants of teaching work and to understand how these determinants may influence the Teacher Professional Development (TPD) of supervising teachers. Supervising teachers are, among the various participants involved in the program, the basic education teachers responsible for accompanying, guiding, and evaluating the activities carried out by pre-service teachers during their immersion in the school environment, acting as mediators between the theory learned at the university and the pedagogical practice experienced in schools. To this end, the PIBID program developed by State University of Southwest Bahia (UESB) was selected as the study locus. The methodological approach used is centered on research with measurable and interpretive data, making use of the theoretical and methodological framework of Historical-Dialectical Materialism (HDM). The data collection instruments used included bibliographic research strategies, document analysis, questionnaires, and interviews. The documents analyzed were: the Institutional Pedagogical Projects for Teacher Education (PPI-Formação) of UESB; public calls for applications for the selection of the basic education teachers to serve as supervisors; official notices listing the results of said calls for applications; official notices of the results of the undergraduate students from UESB who were selected to work in the program as ID scholarships holders; and the calls for applications issued by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The questionnaire was administered to 17 supervising teachers from the PIBID program, from three state schools in the City of Vitória da Conquista, Bahia. Semi-structured interviews were conducted using a script, with three administrators and three pedagogical coordinators from these same schools, totaling the participation of 23 basic education professionals. The research findings indicate that the participation of teachers from the state public education system in PIBID has significant implications for their professional development, which are expressed through the thematic axes of reflection, training, collaboration, and the reinvention of pedagogical practice. These implications are manifested in the expansion of spaces for reflection on the relationship between theory and practice, the enrichment of the theoretical and methodological repertoire, the encouragement of continuing professional education, and the adoption of active methodologies that contribute to the re-signification of pedagogical practices. From the perspective of Historical-Dialectical Materialism, it is observed that, despite the structural limitations of schools, such as work overload and the intensification of bureaucratic demands, PIBID contributes to teachers' professional development, consolidating itself as a relevant public policy for strengthening critical, reflective, and collaborative teaching.

Keywords: PIBID; Professional Development; Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation; Supervising Teachers; Teacher Education; Education policy; UESB.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos documentos analisados	35
Quadro 2: Participantes da pesquisa: gestoras escolares, coordenadores pedagógicos e professores supervisores	41
Quadro 3: Editais de Seleção de Supervisores para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UESB	55
Quadro 4: Portarias de Publicação do Resultado das Seleções de Supervisores para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UESB	62
Quadro 5: Publicações de Resultados das Seleções de Bolsistas ID para o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UESB de 2018 a 2025.....	63
Quadro 6: Categorização das produções identificadas na revisão bibliográfica.....	70
Quadro 7: Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e BDTD	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização Inicial da Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação.....	54
--	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos supervisores/as segundo o tempo de serviço da educação	40
Tabela 2: Perfil dos participantes da pesquisa.....	40
Tabela 3: Conjunto de produções acadêmicas analisadas	67
Tabela 4: Quantitativo de Bolsas Solicitadas: PIBID/CAPES/ UESB.....	91
Tabela 5: Subprojetos PIBID/UESB	93
Tabela 6: Quantitativo de Subprojetos do PIBID/UESB do período de 2017 a 2025.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de produções acadêmicas defendidas por ano sobre o PIBID com foco na relação PIBID e desenvolvimento profissional docente	68
Gráfico 2: Distribuição das produções acadêmicas por região	68
Gráfico 3: Total de produções por regiões em percentuais e números absolutos	69
Gráfico 4: Total de Produções por Universidade	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista
CESGRANRIO	Fundação Carlos Chagas
CIEB	Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
ID	Iniciação à Docência
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPGEd	Programa de Pós Graduação em Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RNFCP	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEC	Secretária de Educação do Estado da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UECE	Universidade Estadual do Ceará

UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 PERCURSO DA PESQUISA	27
2.1 FUNDAMENTOS DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	27
2.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO (MHD)	28
2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	30
2.3.1 O <i>locus</i> da pesquisa	32
2.3.2 Instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionários e entrevistas	33
2.3.2.1 Análise documental	34
2.3.2.2 Questionários	36
2.3.2.3 Entrevistas	38
2.3.3 Participantes da pesquisa	38
2.4. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	43
2.4.1 Análise dos dados	44
2.5 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA.....	44
3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	45
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO PIBID	46
3.2 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	49
3.3 O PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA/UESB...	52
3.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO E MEDIAÇÃO .	64
3.5 REVISÃO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O PIBID.....	66
3.5.1 Análise quantitativa das produções científicas.....	67
3.5.2 Análise epistemológica das produções localizadas	70
4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD)	76

5 DIRETRIZES INSTITUCIONAIS E LEGAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID NA UESB.....	85
5.1 AS INTENÇÕES FORMATIVAS DO PIBID NA UESB E AS CONTRADIÇÕES DE SUA MATERIALIZAÇÃO.....	94
5.2 AS INTENÇÕES FORMATIVAS A PARTIR DA ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A SUPERVISOR/A, COM BASE NOS MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS NO ÂMBITO DO PIBID.....	96
5.3 A ATUAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SUPERVISORES/AS NO CONTEXTO ESCOLAR	97
5.4 OPERACIONALIZAÇÃO DOS SUBPROJETOS PIBID DA UESB NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA.....	100
5.5 ESTRATÉGIAS DOS/AS SUPERVISORES/AS FRENTE AOS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PIBID	108
5.6 PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS SUPERVISORES/AS ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DO PIBID EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA E EM SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	110
5.7 DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD): REFLEXÃO, FORMAÇÃO, COLABORAÇÃO E REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM GESTORES.....	142
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES.....	144
APÊNDICE C – QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS SUPERVISORES.....	146
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES SUPERVISORES PIBID/CAPES/UESB	147
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE....	152
ANEXO B – PARECER CONSUBTANCIADO DO CEP/UESB/BA.....	156

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada: “As implicações do PIBID sobre o desenvolvimento profissional dos/as professores/as supervisores/as de subprojetos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UESB, teve como objetivo analisar as contradições entre as intenções formativas do PIBID e as condições materiais de sua implementação, a fim de identificar os determinantes históricos e sociais do trabalho docente e compreender como esses determinantes podem influenciar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos/as professores/as supervisores/as. Esses/as supervisores/as são, entre os diversos participantes do programa, os/as professores/as da educação básica responsáveis por acompanhar, orientar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos/as licenciandos/as durante sua inserção no ambiente escolar, atuando como mediadores/as entre a teoria aprendida na universidade e a prática pedagógica vivenciada na escola.

A motivação pessoal que justificou a escolha deste tema decorreu da minha experiência como professora supervisora de subprojetos do Programa Residência Pedagógica (PRP) e do PIBID/UESB, atuando no Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB), nas disciplinas de Geografia e Filosofia. Essa vivência permitiu-me constatar transformações significativas nas práticas pedagógicas, nas metodologias adotadas em sala de aula e na postura profissional frente aos desafios do cotidiano escolar, tanto em mim quanto em meus/minhas colegas supervisores/as. A partir dessas percepções, surgiu o desejo de problematizar a relação entre a experiência no PIBID e o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementado nas universidades brasileiras a partir de 2009, com o apoio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de incentivar a formação de professores para atuação na educação básica.

A estrutura do PIBID é composta por diferentes atores que desempenham papéis específicos na execução do programa: a) coordenadores/as institucionais; b) coordenadores/as de área; c) bolsistas de iniciação à docência; d) professores/as supervisores/as. No âmbito dos subprojetos da UESB, o/a professor/a supervisor/a assume papel central na operacionalização das ações do programa nas escolas da educação básica, atuando junto aos licenciandos como mediador/a entre a teoria aprendida na universidade e a prática pedagógica escolar.

Além de acompanhar o desenvolvimento dos/as bolsistas, os/as supervisores/as também se beneficiam do programa, uma vez que têm a oportunidade de repensar suas práticas pedagógicas e experimentar novas metodologias de ensino ao participar de processos formativos que promovem o desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto, entendemos o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como um conjunto de teorias e abordagens que buscam compreender como os professores se desenvolvem ao longo de sua trajetória profissional (Day, 2001,2007; Marcelo Garcia, 1999, 2009). Entre os principais elementos que influenciam esse processo, destacamos: a formação continuada, os fatores estruturais, organizacionais, institucionais e pessoais.

O DPD é, portanto, um processo contínuo, dinâmico e situado historicamente, que se constrói na articulação entre teoria e prática, no enfrentamento das contradições do cotidiano escolar e nas experiências formativas vivenciadas na docência. Desse modo, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é potencializado pelo PIBID, na medida em que o programa se configura como um espaço privilegiado de formação, integrando políticas públicas, condições reais de trabalho e interações colaborativas entre os diferentes sujeitos do processo educativo.

A partir dessa compreensão, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) se manifesta por meio de diferentes dimensões que precisam ser mobilizadas para que o professor se desenvolva continuamente. Entre essas dimensões, destacam-se a construção de saberes pedagógicos e disciplinares, a ampliação da capacidade reflexiva, a valorização da experiência docente, a abertura ao trabalho colaborativo, a apropriação de novas metodologias e o engajamento em práticas formativas que promovam a reinvenção constante da prática docente (Marcelo Garcia, 2009).

Ao considerarmos o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como uma categoria analítica que emerge do próprio objeto de estudo, compreendemos esse processo como contínuo e determinado por múltiplos fatores. Assim, o DPD se desenvolve, desde a formação inicial até a formação continuada, perpassando diferentes espaços formativos, formais e informais, e envolve a investigação constante sobre a própria prática (Ferreira, 2023, p.44-45; Marcelo García, 1999; Rudduck, 1987).

Nessa perspectiva, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um processo multifacetado que envolve a constituição do professor como sujeito reflexivo, crítico e comprometido com sua prática e com a aprendizagem dos estudantes. Longe de ser um movimento linear ou pontual, o DPD estrutura-se a partir de diferentes dimensões articuladas entre si, respondendo às demandas do contexto educacional e às transformações sociais,

culturais e tecnológicas da contemporaneidade. Nesse sentido, “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais, e também como pessoas” (Marcelo Garcia, 2009, p.15).

Desta forma, ao compreendermos a relevância do PIBID para o aperfeiçoamento de diferentes agentes no ambiente educacional, especialmente no que tange ao desenvolvimento profissional docente, consideramos pertinente aprofundar a análise sobre os desdobramentos específicos desse programa. Partindo dessa reflexão, formulamos uma questão central que orientou esta pesquisa: como as contradições entre as intenções formativas do programa e as condições materiais de sua implementação revelam os determinantes históricos e sociais do trabalho docente e influenciam o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)?

A partir desta questão central, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as contradições entre as intenções formativas do PIBID e as condições materiais de sua implementação, a fim de identificar os determinantes históricos e sociais do trabalho docente e compreender como esses determinantes podem influenciar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos/as professores/as supervisores/as.

Para alcançarmos o objetivo geral, elencamos também os seguintes objetivos específicos: a) Investigar as implicações da participação do/a professor/a supervisor/a no PIBID, para o seu desenvolvimento profissional, considerando as contradições entre os marcos legais e normativos que estruturam o programa; b) Identificar, nos relatos de professores/as supervisores/as, as estratégias utilizadas diante dos desafios e tensões encontrados ao longo do programa; c) Analisar as percepções dos/as professores/as supervisores/as sobre as implicações do PIBID na sua prática pedagógica e no seu processo de desenvolvimento profissional, à luz dos determinantes históricos e sociais do trabalho docente.

Os objetivos específicos desta pesquisa articulam-se aos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), por compreendermos que a prática docente se transforma não somente através da reflexão, mas principalmente por meio das contradições vivenciadas no trabalho educativo e nas relações sociais que o constituem. Nesse sentido, a abordagem metodológica fundamenta-se no arcabouço teórico-metodológico do MHD, o qual possibilita analisar o objeto em suas múltiplas determinações e apreendê-lo na totalidade em que se insere. Assim, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, documental e de campo.

Para o desenvolvimento da análise, identificamos categorias empíricas, denominadas neste texto como eixos temáticos, a saber: Reflexão, Formação, Colaboração e Reinvenção da prática. Essas categorias, construídas a partir dos dados, foram interpretadas à luz das categorias

do método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), notadamente a contradição e a mediação, e orientadas pelo princípio da totalidade como fundamento organizador da análise.

Conforme José Paulo Netto (2011), a totalidade é uma categoria ontológica fundamental, expressando a compreensão de que a realidade social é uma totalidade concreta, historicamente determinada e contraditória. Assim, no âmbito do método marxiano, a totalidade atua como princípio organizador do pensamento, orientando o pesquisador a apreender as partes em sua relação com o todo social. Dessa forma, a análise dos dados empíricos, em diálogo com as categorias do método e com a literatura sobre o desenvolvimento profissional docente, busca construir sínteses interpretativas sobre o objeto de estudo: o PIBID enquanto política pública de formação de professores/as da educação básica.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como espaço possível de experiências formativas para o professor supervisor, ao promover a articulação entre universidade e escola, entre teoria e prática, e entre formação e atuação, favorecendo o desenvolvimento dessas dimensões profissionais.

Para investigar essa realidade, o *locus* de estudo é o PIBID desenvolvido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, e três escolas da rede estadual: de porte especial, grande e médio, pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação (NTE -20), parceiras da universidade. Os participantes da pesquisa foram os/as professores/as efetivos/as da rede estadual de ensino envolvidos como supervisores/as do PIBID/UESB. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a aplicação de questionários aos/as professores/as supervisores/as, e a realização de entrevistas semiestruturadas com as gestoras, e coordenadores/as pedagógicos/as de escolas públicas estaduais (denominadas na pesquisa pelas letras A, B e C) do município de Vitória da Conquista -BA, participantes dos subprojetos do PIBID/UESB.

É importante ressaltar, que a inclusão das gestoras escolares e coordenadores/as pedagógicos/as deveu-se à necessidade de acessarmos informações sobre o contexto institucional das escolas participantes, as quais são mais amplamente conhecidas por esses profissionais em razão de suas funções de gestão e coordenação.

Na introdução desta pesquisa, apresentamos o objeto de estudo, as motivações pessoais e acadêmicas que embasam esta investigação, os objetivos geral e específicos, a pergunta de pesquisa, o *locus*, os participantes, a justificativa e a metodologia adotada, além de uma visão geral da estrutura do trabalho, organizado em seções.

Na segunda seção, discutimos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta de dados, articulados à discussão da abordagem teórico-metodológica adotada.

Com base nessa fundamentação, na terceira seção discutimos o contexto da política de formação de professores e situamos o PIBID como uma política nacional de iniciação à docência, abordando de forma mais específica o programa desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Apresentamos conceitos e autores que fundamentam o estudo, bem como os resultados da revisão bibliográfica sobre as implicações do PIBID para o desenvolvimento profissional de professores/as supervisores/as. Ainda nesta seção, analisamos o programa à luz das categorias analíticas do Materialismo Histórico-Dialético (MHD): totalidade, contradição e mediação.

Na quarta seção, abordamos o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) à luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) considerando sua constituição nas mediações entre políticas educacionais, condições de trabalho e práticas pedagógicas. O PIBID é apresentado como uma mediação formativa, que contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que expressa as contradições próprias da formação e do trabalho docente no contexto do Estado capitalista.

Na quinta seção, apresentamos os dados empíricos e da análise documental da pesquisa, organizados a partir das dimensões do DPD, construídas a partir do material empírico e constituindo a base para a seção subsequente, orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético. A seção inclui a análise das contradições entre a proposta formativa do PIBID e as condições de sua implementação, abordando tensões, limites e possibilidades do programa no contexto da formação e do desenvolvimento profissional docente.

Esta seção está organizada em subseções estruturadas a partir de quatro dimensões do DPD, a saber: A reflexão crítica como dimensão central para o desenvolvimento profissional docente; incentivo à formação continuada; colaboração e mediação como fundamento da formação docente entre sujeitos e saberes e a incorporação de novas metodologias voltadas à ruptura e reinvenção da prática.

Na seção seguinte, retomamos o objetivo geral, a questão de pesquisa e os dados empíricos, apresentando-os de forma a organizar as informações obtidas até o momento para a análise subsequente.

Por fim, nas considerações finais do texto, correspondentes à sexta seção, sintetizamos as análises, apresentamos constatações sobre os achados e sugerimos possíveis desdobramentos para pesquisas futuras, bem como o aprofundamento de debates sobre as implicações da

participação de professores/as da educação básica em programas do porte do PIBID, com foco nos efeitos dessa atuação no desenvolvimento profissional docente e nas mudanças metodológicas implementadas em suas práticas pedagógicas.

Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para o avanço da produção científica na área da formação docente, ao revelar as implicações da participação dos/as professores/as da rede estadual de ensino, na condição de supervisores/as, dos subprojetos do PIBID da UESB, no desenvolvimento profissional. Do ponto de vista acadêmico, esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir com a produção científica sobre o desenvolvimento profissional docente e a formação de professores; do ponto de vista político, com o fortalecimento e a valorização do papel do/a professor/a supervisor/a no âmbito das políticas públicas de formação, como o PIBID; e, do ponto de vista empírico, esperamos que o estudo dialogue com a prática daqueles que atuam diretamente nas escolas públicas e mantêm uma relação formativa com a universidade. Para os profissionais que vivenciam o cotidiano do programa, esta pesquisa evidencia aprendizagens e transformações que extrapolam os conhecimentos teóricos ou os dados quantitativos sobre o programa, revelando dimensões formativas e relacionais que, embora nem sempre visíveis ou mensuráveis, constituem o que se pode compreender, em diálogo com a metáfora de Saint-Exupéry, como o “essencial” é invisível aos olhos, mas fundamental para o desenvolvimento profissional e humano na docência.

2 PERCURSO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o percurso teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa, desde a abordagem filosófica que orienta a análise até os procedimentos técnicos adotados. Inicialmente, são discutidos os fundamentos do percurso metodológico e a opção pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como abordagem teórico-metodológica. Em seguida, são descritos os caminhos metodológicos da pesquisa, o *locus* investigativo, os instrumentos de coleta de dados e o perfil dos participantes. Também apresentamos os procedimentos de organização e análise dos dados, bem como os cuidados éticos que nortearam todo o processo investigativo. O objetivo é tornar explícitas as escolhas que sustentam a construção do conhecimento nesta pesquisa, em diálogo com o objeto de estudo e os objetivos propostos.

2.1 FUNDAMENTOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico que adotamos nesta pesquisa está fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, que constitui não apenas um método de investigação, mas uma concepção de mundo e de produção do conhecimento. Essa abordagem parte da compreensão de que a realidade social é histórica, contraditória e em constante transformação, o que exige do pesquisador um olhar crítico e totalizante sobre os fenômenos estudados.

Por essa razão, o MHD orienta o processo investigativo de forma dinâmica e reflexiva, não se limitando a classificações metodológicas como “qualitativa” ou “quantitativa”, categorias essas que emergem de paradigmas posteriores, sobretudo ligados ao positivismo (Netto 2011; Gramsci 1999). Em vez disso, o MHD propõe uma apreensão concreta da totalidade social, por meio da análise das mediações e contradições que constituem o objeto de pesquisa.

Nesta perspectiva, utilizamos como categorias analíticas centrais: totalidade, contradição e mediação. A totalidade permite compreender o objeto em suas múltiplas determinações históricas e sociais; a contradição revela os conflitos e tensões internas que movem o processo investigado; e a mediação possibilita identificar os elementos que articulam diferentes dimensões da realidade, contribuindo para a compreensão do movimento do real.

Essas categorias foram mobilizadas na análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo geral de analisar as contradições entre as intenções formativas do PIBID e as condições materiais de sua implementação, a fim de identificar os determinantes históricos e sociais do trabalho docente e compreender como esses

determinantes podem influenciar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos/as professores/as supervisores/as. Entendemos que este fenômeno não pode ser apreendido apenas em sua aparência imediata, mas deve ser compreendido em sua essência, isto é, em suas determinações históricas, sociais e políticas, as quais serão desveladas a partir da articulação teórico-metodológica aqui assumida.

Além das categorias analíticas oriundas do método (totalidade, contradição e mediação), utilizamos também, nesta pesquisa as categorias de conteúdo, diretamente relacionadas ao objeto empírico investigado. São elas: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as supervisores/as.

O PIBID, enquanto política pública voltada à formação de professores, foi analisado não apenas em sua estrutura formal, mas em suas contradições internas, mediações institucionais e implicações reais sobre o cotidiano da prática docente. Já a categoria desenvolvimento profissional é compreendida como um processo histórico e socialmente situado, que envolve a constituição do trabalho docente, a prática reflexiva e as condições objetivas e subjetivas que atravessam a formação dos/as professores/as em exercício (Saviani; Frigotto, 2011; Marx, 2008; Kosik, 1976; Nóvoa, 1992, 2009).

2.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO (MHD)

Por meio do Materialismo Histórico-Dialético foi possível produzir uma análise crítica, humana e social das implicações do PIBID na formação e no desenvolvimento profissional dos/as docentes que atuam ou atuaram como supervisores/as, buscando construir a totalidade do fenômeno estudado. Masson (2012, p. 4-5, grifo da autora) argumenta que “Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades”. Isso significa que, ao analisar as implicações do PIBID para a formação e o desenvolvimento profissional dos/as supervisores/as, essa análise precisa considerar que tais processos são atravessados por determinações históricas, sociais e institucionais, as quais influenciam diretamente as condições de trabalho docente, a valorização da carreira e a efetivação das políticas públicas de formação no cotidiano escolar.

Para Kosik (1976, p. 9), “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos, processo em que a atividade do homem, do cientista, é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos”.

O método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) adequa-se ao objeto de estudo desta pesquisa na medida em que este perpassa o campo das relações humanas, da complexidade do processo educativo, da presença e participação de uma diversidade de indivíduos e de espaços que assumem uma posição de peso na produção científica e na formação humana.

Posto isso, a análise e interpretação do processo de formação e desenvolvimento profissional docente pode ser realizada mediante o confronto das categorias envolvidas com a realidade na qual esse fenômeno se materializa.

A apreensão do objeto de estudo em uma perspectiva marxista, tem como destino “o concreto pensado, apropriado pelo esforço de o pesquisador conceber a realidade histórica que não está isolada dos fenômenos condicionados pela realidade objetiva” (Silva, 2020, p.122).

Nesse sentido, a formação inicial e continuada que compõe a trajetória docente é determinante na (re) construção profissional dos/as professores/as e não se apresenta de modo linear. Ela é constantemente permeada por fenômenos sociais, pessoais, econômicos, materiais e políticos, os quais influenciam a compreensão do/a docente sobre sua prática. Essas características permitem que este objeto seja compreendido sob a perspectiva e análise marxiana.

Além disso, esse modo de apreensão do objeto se mostra o mais consistente e coerente com os objetivos cruciais do PIBID: a aproximação entre o que é estudado na Universidade e o cotidiano da sala de aula, e a promoção do diálogo entre a Universidade e a rede pública de ensino da educação básica.

A apreensão do objeto de modo que suas partes sejam estudadas separadamente sem se desprender do todo, pode ser explicada como se segue:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (Kosik, 1989, p. 42).

Assim sendo, os fenômenos sociais não podem ser analisados de forma fragmentada, mas a partir da totalidade em que estão inseridos. Nessa direção, a totalidade é compreendida como um movimento dinâmico, em que as partes se inter-relacionam continuamente e produzem o próprio todo.

Dessa forma, ao tratar das implicações do PIBID na formação docente e no desenvolvimento profissional dos/as professores/as, este estudo necessitou cumprir um

percurso metodológico que reconhecesse questões mais extensas do que apenas as previsões legais que disciplinam a execução do Programa Institucional de Iniciação à Docência. Foi imprescindível pesquisar o conhecimento sobre as contradições históricas e sociais em torno desse fenômeno, bem como a forma pela qual elas se constituem e se manifestam na prática concreta.

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para analisar as implicações da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, sobre o desenvolvimento profissional de supervisores/as de subprojetos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), docentes da rede estadual de ensino na cidade de Vitória da Conquista – Bahia, definimos três procedimentos principais na condução da pesquisa: estudo bibliográfico, documental e de campo.

A abordagem metodológica adotada, fundamentada no arcabouço teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), permitiu compreender o objeto a partir de sua inserção na totalidade histórica e social. A escolha dessa perspectiva como método de análise da realidade se deu pela necessidade de explicitar as contradições presentes no processo de formação docente, no desenvolvimento profissional e nas políticas públicas educacionais, considerando as mediações que os atravessam.

Enquanto pesquisa de cunho bibliográfico, buscamos embasamento teórico em autores como Bacila e Silva (2020), Canan (2012), Ferreira (2020), Marcelo Garcia (2009), Martins (2017), Nascimento (2017), Oliveira (2011), entre outros. Também realizamos consulta em bancos digitais de teses e dissertações. Silva (2020, p. 38) reforça a importância desta etapa ao afirmar que:

[...] algumas pesquisas esclarecem que é necessário um aprofundamento teórico voltado às políticas de formação docente inicial e de valorização do magistério durante as formações que ocorrem no programa, assim como ao estudo de bibliografias referentes à formação de professores, afinal o programa visa ao fomento e à formação de professores para atuarem na educação básica (Silva, 2020, p. 38).

Na dimensão documental, analisamos os principais instrumentos legais que instituíram e regulamentaram o PIBID, tanto em âmbito nacional quanto na instituição investigada. Esse levantamento incluiu decretos, leis e documentos institucionais, a exemplo do Projeto Pedagógico Institucional de Formação de Professores (PPI–Formação, 2018) da Universidade

Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Também analisamos, os relatórios da universidade enviados à CAPES, os editais para seleção de supervisores/as, suas respectivas portarias de resultados, assim como as portarias com os resultados da seleção de bolsistas ID e os Editais da CAPES que regem o programa.

Como parte do estudo de campo, aplicamos questionários a dezessete (17) professores/as da educação básica que atuam (ou atuaram) como supervisores/as do PIBID. Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com três (03) gestoras escolares e com três (03) coordenadores/as pedagógicos/as de três escolas estaduais de Vitória da Conquista - BA.

Para a construção dessa seção, foram analisadas as dezessete (17) questões cujas respostas revelaram as categorias empíricas: reflexão sobre a prática, aprendizagens vivenciadas, transformações metodológicas e relações entre supervisores/as e bolsistas.

A profundidade da análise a partir dessas categorias empíricas permitiu uma interpretação mais significativa e consistente com foco nas dimensões que se mostraram mais relevantes para a compreensão da relação entre o DPD e a vivência no PIBID dos/das docentes supervisores/as.

Esse processo permitiu, também, levantar e analisar a produção acadêmica sobre o PIBID, desenvolvida entre 2009 e 2025 no Brasil, com ênfase na atuação dos/as supervisores/as, por compreendermos que esses profissionais desempenham um papel fundamental na formação dos/as licenciandos/as, ao estabelecerem “pontes” entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica no cotidiano escolar.

A seleção dos participantes foi intencional, baseada em sua vinculação direta com os espaços de implementação do programa. No caso específico dos/as supervisores/as vinculados à UESB, a participação no PIBID se dá por meio de edital que prevê, entre outros pontos, as atribuições e os requisitos dos candidatos à função de supervisor. Assim, uma das funções dos/as supervisores/as é auxiliar no processo de inserção dos/as licenciandos/as no cotidiano das instituições de ensino, mediando a interação com os/as alunos/as e com a equipe pedagógica, além de colaborar com a reflexão crítica sobre a prática docente.

A inclusão das gestoras escolares e coordenadores/as pedagógicos/as na pesquisa justifica-se por sua responsabilidade legal pela gestão das unidades escolares e pela implementação dos programas educacionais no âmbito da educação básica. Esses profissionais foram ouvidos por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de roteiros elaborados para esse fim. Já a escuta dos/as supervisores/as foi realizada por meio da aplicação de um questionário, composto por questões objetivas e subjetivas.

2.3.1 O *locus* da pesquisa

A definição clara do *locus* da pesquisa é essencial para situar o objeto de estudo em seu contexto geográfico, social, histórico e cultural. Ao delimitar o espaço onde a investigação foi realizada, o pesquisador proporciona maior precisão metodológica e fundamentação teórica, possibilitando a compreensão das dinâmicas locais que influenciam o fenômeno analisado (Minayo, 2001). Além disso, o *locus* permite estabelecer relações entre o estudo e a realidade empírica, conferindo maior relevância e aplicabilidade aos resultados.

A pesquisa teve como *locus* a cidade de Vitória da Conquista, terceira maior cidade do estado da Bahia, situada na mesorregião do centro-sul da Bahia, aproximadamente nas coordenadas geográficas 14°51'58" de latitude sul e 40°50'22" de longitude oeste, com uma altitude de 923 metros acima do nível do mar, e uma distância de 519 Km da capital Salvador. Localizada na região nordeste do Brasil, caracterizando-se por um clima tropical de altitude, com temperaturas amenas em comparação a outras áreas do semiárido nordestino. Além disso, sua localização estratégica o torna um importante polo econômico e educacional do interior baiano (Tavares, 2001). O município tem uma área territorial de, aproximadamente, 3.204 km² e uma população estimada em 370.868 habitantes (IBGE, 2022).

Na condição de polo educacional, Vitória da Conquista concentra diversas instituições de ensino superior, técnico e profissionalizante. Entre elas, destaca-se a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, que desempenha um papel central na formação acadêmica e na produção científica da região.

A UESB oferece uma ampla gama de cursos de graduação e de pós-graduação, promovendo pesquisas e projetos de extensão que impactam diretamente o desenvolvimento social, cultural e econômico do município. Além disso, a presença da universidade contribui para a qualificação da mão de obra local e para a dinamização do setor educacional, consolidando Vitória da Conquista como um centro de referência em ensino superior no interior baiano (Silva, 2018; UESB, 2023).

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) funciona em três *campi*. Além do *campus* de Vitória da Conquista, a Universidade tem outros dois *campi* situados nas cidades de Jequié e de Itapetinga (UESB, s/d).

O PIBID iniciou suas atividades na UESB no ano de 2010, com a publicação do Edital da Capes de nº 02/2009. Esse período marcou o redirecionamento da Fundação para a formação de professores da educação básica, correspondendo ao segundo governo do presidente Luiz

Inácio Lula da Silva. Tal enfoque materializou-se a partir da Lei de n. 11.502/2007, e da Política Nacional da Educação Básica (Santos *et al.*, 2016).

As escolas da rede estadual de ensino selecionadas para esta pesquisa estão localizadas no município de Vitória da Conquista, situado no sudoeste do estado da Bahia, e estão sob a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação – NTE 20. As instituições participantes foram classificadas, respectivamente, como de porte especial, grande e médio, conforme o quantitativo de matrículas, e foram identificadas na pesquisa por letras (A, B e C), a fim de preservar a identidade das unidades escolares, conforme as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A escola A é de porte especial, a B é de grande porte e a C, de porte médio.

A Escola A, de porte especial, atende 1.997 estudantes matriculados nos três turnos. Oferece educação em tempo integral com jornada de nove horas, além de programas de regularização de fluxo e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A Escola B, de grande porte, possui 1.400 alunos/as de diversos bairros da cidade e de municípios vizinhos. Já a Escola C, de porte médio, caracteriza-se pela diversidade de seu público e pela oferta de cursos técnicos em Edificações, Informática e Agroecologia; contudo, a gestão não especificou o quantitativo de alunos matriculados por curso.

Nesse contexto, é importante destacar que a realidade da escola C, assim como das demais escolas participantes, integra-se ao subprojeto institucional da UESB, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse subprojeto constitui-se como uma experiência formativa voltada à aproximação entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas concretas da escola pública. Sua operacionalização envolve a interação entre os núcleos de formação da universidade, os/as supervisores/as nas escolas e os/as licenciandos/as bolsistas, por meio de ações planejadas coletivamente, fundamentadas nas diretrizes do programa e ajustadas às realidades institucionais e socioculturais de cada escola parceira (Gonçalves, 2019).

2.3.2 Instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionários e entrevistas

Os instrumentos de coleta de dados são ferramentas essenciais na pesquisa científica. Eles permitem que o/a pesquisador/a obtenha informações necessárias para a análise de fenômenos ou fatos específicos. Nesse sentido, para atender aos objetivos da pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados da pesquisa: a) análise documental, b) a aplicação de questionário e c) a entrevista semiestruturada.

2.3.2.1 Análise documental

Os documentos representam uma importante fonte de informação para o pesquisador, pois permitem a obtenção de evidências contextualizadas sobre os fenômenos estudados e sobre o próprio contexto em que foram produzidos (André; Lüdke, 2001). Nesse sentido, a análise documental é uma técnica de pesquisa que consiste no exame sistemático de documentos, com o objetivo de extrair, interpretar e compreender informações relevantes para a investigação. De acordo com Cellard (2008), esse tipo de análise permite explorar os conteúdos presentes nos documentos à luz do contexto em que foram produzidos, ao considerar tanto os aspectos formais quanto os significados implícitos.

Com base nesses pressupostos teóricos, a análise documental foi aplicada nesta pesquisa conforme descrito a seguir.

A etapa de análise documental compreendeu a leitura e interpretação dos documentos normativos gerais que regulam o PIBID e dos documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores (PPI-Formação - 2018) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, os editais para a seleção de professores supervisores, a fim de identificar quais são os requisitos exigidos para os/as professores/as da educação básica atuarem como supervisores/as de subprojetos e os relatórios finais dos subprojetos do PIBID enviados pela universidade à CAPES.

A análise desses documentos se deu no sentido de problematizar se o PIBID foi incluído como uma política institucional de formação. Também analisamos as portarias com resultados da seleção para supervisores e estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), selecionados para atuarem no programa, como bolsista ID; e os Editais da CAPES.

Os primeiros forneceram à pesquisa as informações que dizem respeito às exigências da CAPES quanto às funções, atribuições e requisitos dos/as supervisores/as e coordenadores/as, bem como as atividades que deverão ser cumpridas pelos bolsistas selecionados. Os editais publicados periodicamente pela CAPES informaram todas as regras pertinentes ao processo seletivo as quais deverão ser cumpridas por cada subprojeto. Além dos editais, os regulamentos e decretos que fomentaram e implantaram o PIBID foram uma fonte de conhecimento dos princípios norteadores das ações do programa, assim como os relatórios elaborados pela UESB.

O Quadro a seguir reúne os documentos analisados.

Quadro 1: Síntese dos documentos analisados

Tipo de documento	Número/ Identificação	Ano	Orgão Emissor	Conteúdo/Objetivo Principal	Relevância para o PIBID
Lei	11.502	2007	Congresso Nacional	Reorganiza a CAPES e insere a formação de professores da educação básica em sua missão.	Base legal para a CAPES coordenar programas como o PIBID.
Decreto	Decreto nº 7.219	2010	Presidência da República	Institui o PIBID no âmbito da CAPES.	Criação oficial do programa.
Portaria	Portaria CAPES nº 260	2010	CAPES	Regulamenta o funcionamento do PIBID, definindo diretrizes, critérios e objetivos.	Define aspectos operacionais do programa.
Resolução	Resolução CNE/CP nº 1	2002	Conselho Nacional de Educação	Define diretrizes curriculares para a formação de professores.	Fundamento teórico e pedagógico para o PIBID.
Portaria	Portaria CAPES nº 96	2013	CAPES	Atualiza as diretrizes do PIBID, incluindo critérios para seleção e avaliação dos projetos.	Atualiza e aprimora a execução do programa.
Portaria	Portaria CAPES nº 83	2022	CAPES	Dispõe sobre a nova regulamentação do PIBID no contexto da Política Nacional de Formação de Professores.	Alinha o PIBID à nova política nacional de formação docente.
Resolução	Resolução nº 57	2024	CAPES	Estabelece diretrizes detalhadas para a execução do PIBID, incluindo critérios para concessão de bolsas, seleção de bolsistas, acompanhamento e avaliação das ações.	Documento normativo mais recente e detalhado sobre o funcionamento do PIBID.
Documento	Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UESB	2019	UESB	Orienta a formação de professores da UESB, alinhando os cursos de licenciatura às Diretrizes Curriculares Nacionais.	Fundamenta a estruturação dos PPP e a implementação do PIBID na universidade.
Documento	Editais//Seleção de professores da educação básica para atuarem como supervisores dos subprojetos PIBID/UESB	2017 a 2025	UESB	Orientar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas ID, nas escolas parceiras do PIBID/UESB	Efetividade na implementação e operacionalização das ações do programa nas escolas
Documento	Portarias/UESB Resultado da seleção para professor supervisor	2018 a 2025	UESB	Orientar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas ID, nas escolas parceiras do PIBID/UESB	Mediação entre a universidade e a escola
Documento	Portaria/UESB Resultado da seleção de bolsistas ID/PIBID	2018 a 2025	UESB	Divulgar a quantidade de bolsas, critérios de seleção.	Formaliza o resultado da seleção e informa o início das atividades e da assinatura do termo de compromisso

Documento	Relatórios dos coordenadores institucionais e de área de subprojetos.	2009 a 2025	UESB	Registrar e avaliar formalmente as atividades desenvolvidas no programa	Instrumento de Prestação de contas à CAPES
-----------	---	-------------	------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.3.2.2 Questionários

Optamos pela aplicação de questionários junto aos/as professores/as supervisores/as do PIBID da UESB uma vez que esse instrumento de coleta permite o levantamento de dados relativos às condições sociais, políticas e históricas que permeiam a formação continuada dos/as professores/as, bem como suas motivações no exercício e desenvolvimento da profissão docente.

Dessa forma, privilegiamos aspectos, tais como: as concepções dos/as supervisores/as sobre o PIBID, suas experiências no programa, os impactos percebidos em sua formação continuada e os principais desafios enfrentados.

Posto isso, entendemos que o questionário é um instrumento de coleta de dados capaz de reunir um conjunto de perguntas elaboradas com o objetivo de obter informações relevantes sobre o objeto de estudo. Segundo Lakatos e Marconi (2010), trata-se de uma técnica que permite reunir dados de forma padronizada junto a um grupo de respondentes, sendo útil tanto em pesquisas qualitativas quanto quantitativas. Os questionários podem conter questões abertas, as quais possibilitam respostas discursivas, ou questões fechadas, oferecendo, portanto, alternativas pré-definidas, dependendo dos objetivos da investigação.

Na elaboração dos questionários utilizados nesta pesquisa, priorizamos a clareza na formulação das perguntas, a relevância dos conteúdos em relação aos objetivos da investigação e a adequação ao perfil dos/as participantes. Segundo Lakatos e Marconi (2010), o questionário é um instrumento de coleta de dados, capaz de, bem construído, permitir ao pesquisador a reunião de informações de maneira objetiva e sistemática. Dessa forma, optamos por perguntas predominantemente abertas, visando captar percepções e experiências dos sujeitos com maior profundidade.

O questionário (Apêndice D) foi aplicado aos/as professores/as das escolas já mencionadas, participantes atuais ou egressos do PIBID. Na escola A, B e C, aplicamos respectivamente: treze (13); um (01) e três (03) questionários, de forma presencial. A análise das respostas permitiu identificar as percepções dos/as professores/as supervisores/as sobre a relação entre o programa e seu desenvolvimento profissional.

Ao todo, entregamos 22 questionários e obtivemos a devolução de 17, perfazendo o percentual de 77,27% de retorno. O levantamento do retorno de questionários por escolas apresentou variações significativas em termos percentuais. Na escola A, entregamos 16 questionários, dos quais 13 foram devolvidos, resultando em um índice de retorno de aproximadamente 81,25%. Na escola B, entregamos 02 questionários, e obtivemos 01 retorno, correspondendo a 50% de resposta. Já na escola C, de 04 questionários entregues, recebemos retorno de 03, atingindo um percentual de 75%. Esses dados evidenciam que, apesar de diferenças no número de questionários aplicados, na maioria das escolas conseguimos um retorno relativamente alto, com exceção da escola B, que apresentou menor engajamento.

Após a coleta, os dados foram analisados sob uma perspectiva objetiva e subjetiva. Essa pesquisa assumiu esse cunho pela própria natureza dos seus dados que foram levantados e os recursos utilizados para sua análise. Nesse tipo de pesquisa – subjetiva – o indivíduo e objeto se misturam, ou seja, há um envolvimento maior do/a pesquisador/a com o objeto de estudo, dada a complexidade da pesquisa, sua característica subjetiva, exigindo para tanto, observações, intensivas, e prolongadas, no próprio ambiente onde o fenômeno ocorre.

Lüdke e André (1996, p.11-12) apresentam cinco características básicas das pesquisas que se orientam por abordagens que consideram aspectos subjetivos:

- a) possui o ambiente natural como fonte direta de dados e o principal instrumento é o pesquisador [...]; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) o interesse é verificar como determinado evento ocorre nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; d) o pesquisador deve capturar a ‘perspectiva dos participantes’ pois o ‘significado’ que as pessoas dão aos eventos são os principais focos de atenção do pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, onde o desenvolvimento do estudo aproxima-se de um funil: no início com focos de interesse amplos que se tornam diretos e específicos no decorrer do estudo (Lüdke; André, 1996, p.11-12).

As características apresentadas por Lüdke e André (1996) reforçam a importância de se considerar os sujeitos da pesquisa em sua realidade concreta, valorizando os sentidos e significados atribuídos às experiências vividas. Neste estudo, essa abordagem foi fundamental para a compreensão das percepções dos/as professores/as supervisores/as do PIBID/UESB sobre sua trajetória de desenvolvimento profissional.

A pesquisa alinha-se ao Materialismo Histórico-Dialético (MHD), ao reconhecer que as dimensões subjetivas são historicamente constituídas pelas condições materiais e sociais, buscando, a partir da realidade concreta e particular alcançar uma compreensão mais ampla, articulando o individual e o social, procurando evidenciar como as experiências dos sujeitos

refletem e, ao mesmo tempo são determinadas por, mediações mais amplas como as políticas públicas de educação e a organização do trabalho docente.

2.3.2.3 Entrevistas

A entrevista, enquanto instrumento de coleta de dados, pode apresentar-se como um elemento de reforço à objetividade das respostas dos questionários ao/a pesquisador/a, sobre aspectos subjetivos, inerentes à percepção dos/as participantes envolvidos, nos processos de ensino-aprendizagem, da unidade escolar: gestoras, coordenadores/as, professores/as supervisores/as acerca das atividades do programa as quais, nem sempre, poderão ser identificados pelas análises dos resultados dos questionários.

As entrevistas foram concedidas por uma (01) gestora e um (01) coordenador/a de cada unidade escolar nas quais foram feitas a coleta de dados. Ao todo, foram entrevistadas seis (06) pessoas.

A entrevista foi feita com perguntas que seguiram um roteiro pré-estabelecido (Apêndice A e B), a fim de otimizar a interação, o diálogo, e a coleta de informações importantes ao objeto investigado e, conseqüentemente, foram gravadas e posteriormente transcritas.

2.3.3 Participantes da pesquisa

Para compreendermos a operacionalização dos subprojetos do PIBID nas escolas de educação básica parceiras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foram realizadas entrevistas com três (03) gestoras escolares, três (03) coordenadores/as pedagógicos/as das referidas escolas e aplicados questionários a dezessete (17) professores/as supervisores/as que atuam ou atuaram no programa.

Para garantir o sigilo em relação à identidade dos/as participantes, os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios. Essa estratégia visa proteger a privacidade dos/as envolvidos/as, assegurando que suas respostas e relatos não possam ser associados diretamente às suas identidades reais, em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica. Optamos pela utilização de nomes fictícios inspirados em filósofos e filósofas, como forma de preservar o anonimato dos/as participantes e, ao mesmo tempo, estabelecer um recurso identificador simbólico no processo de análise.

Fizeram parte da pesquisa dezessete (17) professores/as efetivos da rede estadual de educação básica, que atuam ou atuaram como supervisores/as do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em diferentes áreas do conhecimento, na rede pública de ensino, incluindo três (03) gestoras e três (03) coordenadores/as pedagógicos/as das unidades escolares.

A escolha dos/as professores/as supervisores/as como participantes da pesquisa está diretamente relacionada ao foco central deste estudo, que busca analisar as contradições entre as intenções formativas do PIBID e as condições materiais de sua implementação, a fim de identificar os determinantes históricos e sociais do trabalho docente e compreender como esses determinantes podem influenciar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos/as professores/as supervisores/as. Sendo os principais responsáveis pela mediação entre as ações do programa e o cotidiano escolar, os/as supervisores/as exercem um papel estratégico na orientação dos/as bolsistas, na articulação entre teoria e prática e na adaptação das propostas do PIBID à realidade das escolas públicas.

Por estarem diretamente envolvidos na execução do programa e por vivenciarem de forma concreta os desafios e as potencialidades dessa experiência formativa, os/as supervisores/as constituem o público mais adequado para refletir sobre as implicações do PIBID em sua trajetória docente. Assim, sua participação na pesquisa é não apenas pertinente, mas essencial para alcançarmos os objetivos propostos no presente estudo.

A escolha das gestoras escolares e dos/as coordenadores/as pedagógicos/as como participantes da pesquisa se justifica pelas funções estratégicas que ambos exercem no cotidiano escolar e na gestão de programas institucionais. As gestoras foram incluídas por serem as responsáveis legais pela unidade escolar e, portanto, por todos os projetos que nela são implementados, incluindo a apreciação e autorização de iniciativas como o PIBID.

Nesse contexto, selecionamos os/as coordenadores/as pedagógicos/as em função de atuarem diretamente no acompanhamento pedagógico das ações do programa, sendo fundamentais para sua efetivação e para a articulação entre as atividades desenvolvidas pelos bolsistas e o planejamento pedagógico da escola. Além disso, considerando que as escolas precisam seguir uma agenda anual organizada de acordo com as normas da Secretaria de Educação (SEC), o envolvimento desses/as profissionais é essencial para garantir que as ações do PIBID estejam integradas à dinâmica e às exigências do calendário letivo.

A pesquisa contou, ao todo, com a participação de 23 profissionais da educação, entre professores/as supervisores/as, gestoras escolares e coordenadores/as pedagógicos/as, com

tempos de atuação em sala de aula, gestão e coordenação pedagógica, que variam entre 06 e 36 anos de serviço, porém na tabela 1, contabilizamos apenas o quantitativo de supervisores/as.

Tabela 1: Distribuição dos supervisores/as segundo o tempo de serviço da educação

Faixa de tempo de serviço	Número de participantes	Percentual %
0 a 15	04	23,5%
16 a 25	10	58,8%
26 a 36	03	17,6%
Total	17	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme apresentado na Tabela 1, observamos que os participantes da pesquisa (supervisores/as) apresentam tempos de serviço distribuídos em diferentes faixas de experiência profissional, com predominância de profissionais com 16 a 25 anos de atuação (58,8%). Embora haja variação entre 6 e 36 anos de serviço, o grupo caracteriza-se majoritariamente por docentes experientes, fator capaz de contribuir para a diversidade de perspectivas e para o aprofundamento das análises desenvolvidas neste estudo.

Esse grupo diverso contempla representantes de quase todas as áreas do conhecimento: Linguagens (01), Ciências Humanas (07), Ciências Sociais (01), Ciências da Natureza (08). Tal diversidade contribuiu significativamente para a amplitude da análise, permitindo observarmos, sob múltiplas perspectivas, as contribuições do PIBID no processo de desenvolvimento profissional docente em diferentes contextos e realidades educacionais.

Para melhor compreensão do perfil dos/as participantes envolvidos nesta pesquisa, apresentamos a seguir uma tabela síntese com informações referentes à faixa etária e à titulação dos/as participantes. Esses dados são relevantes por evidenciar a diversidade formativa e geracional dos profissionais, favorecendo uma análise mais aprofundada das percepções sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e suas implicações na formação e desenvolvimento profissional docente.

Tabela 2: Perfil dos participantes da pesquisa

Grupo	Faixa etária	Titulação
Professores supervisores	40 a 65 anos ¹	4 especialistas, 12 mestres e 1 doutor

¹ A faixa etária indicada foi estimada pela pesquisadora com base em sua proximidade profissional com os/as participantes, uma vez que a idade não foi solicitada nem declarada nos instrumentos de coleta de dados. Trata-se, portanto, de uma estimativa aproximada, que não constitui variável central para a análise desenvolvida.

Gestores	45 a 55 anos	1 doutor, 2 especialistas
Coordenadores pedagógicos	40 anos	2 mestres e 1 especialista
Total de participantes		23

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dos 23 participantes da pesquisa, a maior parte corresponde aos professores/as supervisores/as (17; 73,9%), com predominância de mestres (12; 52,2%), seguidos por especialistas (4; 17,4%) e um doutor (4,3%). Entre as gestoras (3; 13,0%), dois possuem especialização (8,7%) e um doutorado (4,3%). Já os/as coordenadores/as pedagógicos/as (3; 13,0%) apresentam-se com maior titulação de mestre (2; 8,7%) e um especialista (4,3%). Esses dados evidenciam que, no conjunto dos/as participantes, há uma forte predominância de formação acadêmica de nível de mestrado, especialmente entre os/as professores/as supervisores/as, grupo central do PIBID.

A fim de contextualizar e complementar o perfil dos/as participantes, desta pesquisa, apresentamos a seguir o Quadro 2, com o tempo de atuação profissional dos/as professores/as supervisores/as do PIBID que colaboraram com o estudo. Essa informação é relevante para compreender a trajetória docente dos/as participantes envolvidos, bem como para analisar em que medida suas experiências anteriores podem influenciar a forma como percebem e vivenciam as implicações do programa em seu desenvolvimento profissional.

Quadro 2: Participantes da pesquisa: gestoras escolares, coordenadores pedagógicos e professores supervisores

	Nome fictício	Gênero	Formação	Titulação	Função	Tempo de serviço
01	Barbara Smith	Feminino	História	Especialista	Vice-diretora 10 anos	— ²
02	Catherine Malabou	Feminino	Biologia	Doutorado	Diretora 11 meses	18 anos
03	Aparecida Carneiro	Feminino	Geografia	Especialista	Diretora 15 anos	25 anos
04	Adriana Cavarero	Feminino	Pedagogia	Mestrado	Coordenadora	06 anos
05	Confucius	Masculino	Pedagogia	Mestrado	Coordenador	05 anos

² A participante informou apenas o tempo de atuação como gestora, não tendo declarado o tempo total de trabalho na educação.

06	Bruna Bianchi	Feminino	Pedagogia	Especialista	Coordenadora	06 anos
07	Aspásia de Mileto	Feminino	Biologia	Mestrado	Professora	15 anos
08	Alain Badiou	Masculino	Geografia	Especialista	Professor	14 anos
09	Anne Conway	Feminino	Letras	Especialista	Professora	26 anos
10	Arthur Schopenhauer	Masculino	Biologia	Mestrado	Professor	25 anos
11	Aristóteles	Masculino	Sociologia	Doutorado	Professor	36 anos
12	Agostinho	Masculino	Química	Mestrado	Professor	20 anos
13	Ángela Robelo	Feminino	Geografia	Especialista	Professora	25 anos
14	Ayn Rand	Feminino	Biologia	Mestrado	Professora	25 anos
15	Anaximandro	Masculino	Física	Mestrado	Professor	22 anos
16	Albert Camus	Masculino	História	Mestrado	Professor	21 anos
17	Adam Smith	Masculino	Física	Mestrado	Professor	26 anos
18	Avicena	Masculino	Física	Mestrado	Professor	23 anos
19	Cynthia McDonald	Feminino	Filosofia/Pedagogia	Mestrado	Professora	25 anos
20	Cláudia Card	Feminino	Química	Mestrado	Professora	15 anos
21	Christine de Pizan	Feminino	História	Mestrado	Professora	25 anos
22	Bell Hooks	Feminino	Geografia/Filosofia	Especialista	Professora	18 anos
23	Angela Davis	Feminino	Geografia	Mestrado	Professora	26 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A heterogeneidade do grupo participante, já evidenciada nos dados anteriores, contribui não apenas para a riqueza descritiva da pesquisa, mas também para uma análise mais densa sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e as diferentes formas de percepção e engajamento com o PIBID. As distintas trajetórias formativas e profissionais, bem como os diferentes níveis de titulação e funções exercidas na escola, sugerem que o DPD se constitui de forma singular para cada sujeito, mediado por suas vivências, saberes e contextos.

Além disso, a atuação em diferentes funções escolares, seja na regência de classe, na gestão ou na coordenação pedagógica, amplia os ângulos de observação sobre o programa, apontando a necessidade de entendermos o DPD como um processo coletivo, colaborativo e permanentemente atravessado pelas interações entre sujeitos com diferentes formações, tempos de carreira e responsabilidades institucionais.

2.4. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Para organizar os dados empíricos obtidos por meio dos questionários, inicialmente as respostas foram transcritas em um quadro no *Microsoft Word*, composto por quatro colunas: a primeira contendo a identificação dos participantes; a segunda, contendo a resposta integral à questão; a terceira, uma síntese da resposta; e a quarta, a identificação das categorias empíricas presentes em cada fala (Apêndice C). Diante da grande quantidade de dados e da variedade de categorias emergentes, optamos por agrupá-las em eixos temáticos (dimensões do DPD), com o intuito de organizar a discussão analítica e favorecer o diálogo com as referências bibliográficas e com as categorias teóricas do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) já descritas neste texto.

Além da sistematização dos dados provenientes dos questionários, a pesquisa também incluiu um levantamento documental que consiste na análise de documentos institucionais, oficiais ou administrativos, os quais, embora não tenham sido produzidos especificamente para fins científicos, oferecem informações relevantes para a investigação de um fenômeno (Cellard, 2008).

Em relação a revisão bibliográfica, a organização dos dados foi conduzida por: a) análise temática, com a identificação de padrões, recorrências e lacunas nas referências encontradas; b) síntese integrativa, buscando conexões entre os estudos e destacando tendências no campo investigado.

A análise documental configurou-se como uma das técnicas de coleta e interpretação de dados que adotamos nesta pesquisa, tendo como objetivo examinar registros oficiais relacionados às políticas públicas de formação docente. Desta forma, foram analisados documentos de caráter normativo e institucional, em âmbito nacional e estadual, conforme listados anteriormente no quadro de documentos.

Essa abordagem permitiu compreendermos o contexto legal, político e programático que orienta a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como identificar diretrizes e orientações incidentes sobre a atuação dos/as

supervisores/as dos subprojetos vinculados à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2.4.1 Análise dos dados

A análise e interpretação dos dados das entrevistas e questionários focaram na identificação, a partir das respostas, das transformações ocorridas na prática pedagógica em função da participação no PIBID. Nesse contexto, procuramos inferir se essa participação contribuiu efetivamente para o desenvolvimento profissional dos/as supervisores/as, em consonância com os objetivos do programa, com as diretrizes das políticas públicas de formação docente, especialmente no que se refere ao incentivo à docência, bem como a articulação desses dados às categorias: totalidade, contradição e mediação do método Materialista Histórico-Dialético (MHD), que orientaram a interpretação desses dados.

2.5 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA

A pesquisa seguiu os preceitos éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), com a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), conforme parecer nº 7.509.617, emitido em 15/04/2025 (Anexo B).

Todos os participantes foram informados/as sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual garante o direito de desistência a qualquer momento (Anexo A). A identidade dos participantes foi preservada, mantendo-se o sigilo das informações. As entrevistas foram transcritas e armazenadas em pastas digitais protegidas por senha, enquanto os questionários físicos foram devidamente arquivados, com previsão de guarda por cinco anos.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, buscamos analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) à luz das categorias analíticas do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), totalidade, contradição e mediação, com o objetivo de analisar as contradições entre as intenções formativas do programa e as condições materiais de sua implementação. Partimos do entendimento de que o PIBID pode criar condições para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos/as professores/as supervisores/as, que constituem o objeto desta pesquisa, mas não o assegura de forma automática, uma vez que esse processo depende das mediações institucionais, culturais e políticas que incidem sobre o trabalho docente. Assim, buscamos identificar os determinantes históricos e sociais do trabalho docente e compreender como esses determinantes podem influenciar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos/as professores/as supervisores/as.

Entendemos que tal análise exige ir além da descrição normativa do programa, buscando desvelar as determinações históricas, sociais e políticas que o constituem e que incidem sobre os processos formativos dos sujeitos envolvidos. Assim, investigamos como as experiências vividas pelos/as supervisores/as no âmbito do PIBID se articulam às condições concretas de trabalho docente, às políticas educacionais em curso e às mediações presentes no cotidiano escolar.

Para tanto, apresentamos a seguir a fundamentação teórica norteadora desta análise, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública voltada à formação docente. Ancoramos a análise no referencial do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), o qual possibilita compreender os fenômenos educacionais a partir de suas determinações históricas e sociais.

Sob essa perspectiva, o PIBID é interpretado não como uma ação isolada, mas como parte de um conjunto de políticas educacionais formuladas no interior do Estado brasileiro, marcadas pelas contradições do modo de produção capitalista e pelas tensões e limites das políticas públicas voltadas à formação de professores.

Desta forma, a produção do conhecimento sobre determinado fenômeno, conforme Marx (1993), deve ocorrer mediante o desvelamento de sua história. É preciso conhecer a origem do fenômeno, seus elementos, seu passado, para então apresentar, no estado presente, o que se é. Trata-se de um movimento epistemológico do passado ao presente, e, simultaneamente, do levantamento e conhecimento da natureza das relações humanas e da estrutura econômica da sociedade em questão (Prates, 2012).

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO PIBID

Criado no âmbito das políticas públicas voltadas à valorização da formação docente, o PIBID tem como objetivo incentivar a formação de professores/as para atuação na educação básica. Sua proposta é fortalecer o tripé ensino, pesquisa e extensão, por meio da valorização da formação inicial e continuada de professores/as nos espaços públicos escolares da etapa da educação básica, constituindo-se como ponto de partida para a produção teórica e prática da atividade docente (Brasil, 2016).

Nesse sentido, o PIBID configura-se como uma política de formação docente que se concretiza por meio de práticas colaborativas e integradas entre universidade e escola. Seus benefícios se materializam no que Santos *et al.* (2016) definem como uma “microrrede: ensino-aprendizagem-formação”. Os autores afirmam ainda que o PIBID “busca representar a articulação entre os diferentes atores envolvidos neste programa: licenciandos/as, professores/as e alunos/as da educação básica e formadores/as de professores/as, além de eventuais participantes, como os estudantes de pós-graduação, entre outros” (Santos *et al.*, 2016, p. 5).

O programa foi regulamentado e publicado no Diário Oficial da União no dia 24 de junho de 2010, pelo decreto de nº 7.219. Conforme o art.1º do referido decreto:

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2010, p. 5).

Dado o seu sucesso, em 2013, o PIBID tornou-se um programa permanente, sendo incorporado ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei 12.796/2013. Desde então, o parágrafo 5º do Art. 61 da LDB/1996, passou, a ter a seguinte redação:

§5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 1996).

O referido programa reforça a importância do/a professor/a da educação básica e de suas trajetórias individuais no contexto escolar, como pertencentes ao processo de formação dos

futuros docentes, com o propósito de firmar conhecimentos indispensáveis à caracterização e ao fortalecimento da categoria docente.

Nesse sentido, Santos *et al.* (2016, p. 7) afirmam que “o PIBID fortalece e dá visibilidade às licenciaturas, chamando a atenção de toda a comunidade acadêmica para um programa de bolsas voltado exclusivamente para a formação docente”.

Além do fortalecimento e da visibilidade conferidos às licenciaturas, o PIBID tem se destacado por sua contribuição à valorização da carreira docente e ao incentivo à formação de novos professores, como demonstram diversas pesquisas.

Pesquisas como as de Gariglio e Santos (2023), Canan (2018), Silva, Fernandes, Soares, (2019) e Siqueira (2017) confirmam que, com o programa, os licenciandos têm a oportunidade de pôr em prática o que estudaram em sala de aula e de desenvolver as habilidades necessárias e esperadas para o exercício futuro da profissão, tornando o PIBID uma inovação no campo das políticas públicas em educação, por articular a educação superior e a educação básica, proporcionando aos licenciandos/as um maior aproveitamento da graduação, tendo em vista o amparo financeiro garantido pela bolsa da CAPES.

Nesse mesmo contexto, estudos como os de Barros (2023) mostram que o PIBID promove reflexões com impacto positivo na formação dos bolsistas e no desenvolvimento profissional dos/as professores/as supervisores/as. Santos (2020) destaca o fortalecimento da articulação entre teoria, prática e pesquisa, ampliando a inserção dos/as supervisores/as na universidade. Novaes (2022) por sua vez, evidencia que o Programa contribui para a valorização do magistério e para a construção da identidade docente dos licenciandos, por meio de vivências escolares que estimulam a autonomia e a integração entre saberes. Esses resultados reforçam o papel do PIBID como política formativa transformadora.

Ao inserir os/as licenciandos/as na sala de aula, os/as professores/as supervisores/as da educação básica extraem novas experiências, dentre elas: a revisão de sua metodologia de ensino, um novo contato com a universidade, por meio da troca de conhecimentos que o programa permite entre os participantes do PIBID e, sobretudo, estimula a produção científica desses/as profissionais. Em consonância com esse entendimento, Siqueira (2017, p. 140) aponta em sua pesquisa que: "O PIBID contribui para uma aproximação mais consistente entre teoria e prática, ao proporcionar uma formação mais qualificada, além de estimular o espírito investigativo e a valorização da docência por parte dos estudantes."

Sendo assim, concluímos que os benefícios do PIBID, apontados pelas pesquisas podem se constituir e uma solução de mão-dupla, ou seja, ao mesmo tempo que complementa a

formação inicial dos/as estudantes de licenciatura, estimula o interesse dos/as alunos/as em exercer a profissão no futuro, somando-se ao fomento à formação continuada dos/as professores/as atuantes na educação básica da rede pública de ensino, que atuam como supervisores/as, isto é, como coformadores/as dos futuros docentes.

Podemos afirmar, ainda, que o PIBID, ao mesmo tempo em que incentiva os futuros docentes a aderirem à profissão, também estimula os/as professores/as da educação básica ao exercício da escrita científica e a aproveitarem as diversas oportunidades que a universidade oferece para sua formação continuada, reduzindo as distâncias entre a universidade e a escola articulando os conhecimentos produzidos em ambos os espaços.

Para Bittencourt *et al.* (2018, p. 420-421):

[...] o PIBID oferece subsídios para que haja uma formação continuada para o professor supervisor já atuante na rede, o que possibilita que ele volte a estudar juntamente com os alunos bolsistas. Permite renovar, refletir e repensar a própria trajetória profissional.

Nesse sentido, programas como o PIBID, voltados ao estreitamento da relação entre a universidade e a educação básica, possibilitam o desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual dos/as docentes da educação básica e, conseqüentemente, melhoram o desempenho e a aprendizagem de seus/as alunos/as. Assim, nesse processo, as implicações na (re)construção da trajetória e no desenvolvimento profissional apontam para uma possibilidade, uma vez que o desenvolvimento profissional se materializa no contexto de trabalho, a longo prazo, influenciando todas as pessoas envolvidas nos espaços educativos (universidade e escola).

Inferimos que, para as escolas de educação básica onde o PIBID se desenvolve, o ganho é inestimável, na medida em que, enquanto permite aos/às bolsistas vivenciarem a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática educativa, o programa oferece aos/às professores/as a oportunidade de uma formação continuada por meio de reuniões, eventos e publicações de trabalhos do subprojeto, podendo, assim, contribuir para a melhoria das escolas públicas.

Conforme o decreto que o criou, os objetivos do PIBID são:

[...] fomentar a formação e valorização de professores da educação básica, integrando teoria e prática nos cursos de licenciatura, aproximar os licenciandos da realidade escolar, incentivar práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, contribuindo para a melhoria da aprendizagem nas escolas públicas (Brasil, 2016).

Estudos sobre o programa têm apontado que cabe ao/a professor/a regente a função de dar suporte às atividades executadas pelos bolsistas, como planejamento, participação em conselhos de classe, reuniões pedagógicas, análise do Projeto Pedagógico da escola, entre outras. Desse modo, compete a esse/a docente possibilitar ao/à licenciando/a a vivência de diferentes atividades que orientam e compõem a ação educativa de forma interdisciplinar, evidenciando, no contexto da escola de educação básica, a tríplice função da formação em nível superior: a articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão (Silva, 2020, p. 36).

[...] o programa demanda um trabalho interdisciplinar com vistas ao fomento do diálogo e maior interação entre as áreas de conhecimento; evidenciando a trilogia ensino-pesquisa-extensão e maior articulação entre teoria e prática; abrangendo a possibilidade de ampliação dos conhecimentos a partir da vivência da realidade escolar, a aprendizagem dos estudantes bolsistas e a oportunidade de partilha de saberes teóricos e práticas educativas no contexto da sala de aula, fatores que contribuirão para o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores mais experientes (Silva, 2020, p.36).

O PIBID, portanto, colabora com o desenvolvimento de todo o contexto escolar, ao aperfeiçoar todos os segmentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como aqueles que atuam indiretamente nessa trajetória a exemplo dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e as diretoras das escolas.

3.2 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formulação e implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) deve ser compreendida no interior das contradições das políticas públicas de formação docente no Brasil, marcadas historicamente por disputas entre modelos de sociedade antagônicos entre si. Em um contexto de intensificação das reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais³, como a racionalização do currículo, a flexibilização da formação e a ênfase em competências, o PIBID emerge como uma proposta que, ao mesmo tempo, tensiona e é tensionada por esses princípios.

³ Segundo David Harvey, o neoliberalismo é uma teoria de práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor alcançado por meio da liberalização dos mercados, da privatização de bens públicos e da redução do papel do Estado na regulação econômica. Trata-se de um modelo que, ao promover a livre iniciativa e a concorrência, acaba por acentuar desigualdades sociais e concentrar riquezas nas mãos de poucos.

Vinculado à Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PIBID propõe aproximar os/as licenciandos/as às escolas públicas desde o início do curso, promovendo experiências pedagógicas mediadas por professores/as da educação básica e docentes universitários. Tal configuração, todavia, não escapa às determinações mais amplas da lógica de regulação e controle sobre a formação docente, exigindo, portanto, uma análise que considere as categorias de totalidade, contradição e mediação para compreender seu papel na formação dos/as futuros/as professores/as.

Criado em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PIBID foi implementado nas universidades brasileiras a partir de 2009, sob a coordenação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e também o aporte financeiro Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Concebido como parte de um conjunto de iniciativas voltadas à valorização do magistério e ao enfrentamento das fragilidades na formação inicial de professores/as, seu desenho original visava integrar universidade e escola básica por meio da inserção de licenciandos/as em contextos escolares reais, favorecendo a articulação entre teoria e prática pedagógica. Essa proposta buscava superar o modelo tradicional de estágios supervisionados como momentos isolados e tardios nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, o PIBID configura-se como um espaço de formação mútua tanto para os futuros/as professores/as, pela experimentação da docência ainda durante a sua graduação, quanto para os/as supervisores/as, os/as quais contam com a possibilidade de repensar suas práticas e conhecimentos profissionais a partir do diálogo entre a universidade e a escola.

O PIBID, enquanto política pública de formação docente, se destaca por proporcionar ao/às licenciandos/as a oportunidade de acompanharem a rotina escolar de forma orientada e gradual, permitindo-lhes a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, seus desafios e obstáculos, além de poder amenizar a tensão sobre seu futuro como docentes.

Ao longo dos anos, contudo, o programa passou por diversas reformulações que refletem mudanças no cenário político e nas orientações do Estado brasileiro em relação à educação. A partir de 2017, com o avanço de políticas de austeridade e da reconfiguração da CAPES, o PIBID sofreu cortes orçamentários, redução do número de bolsistas e modificações em sua estrutura, sendo, posteriormente, incorporado ao Programa Residência Pedagógica dentro da Política Nacional de Formação de Professores instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Tais transformações evidenciam não apenas a instabilidade das políticas de formação, mas também os conflitos de projeto em torno do papel social da escola e do professor.

Nesse contexto, o movimento "Fica PIBID", iniciado em 2016, surgiu como reação à ameaça de desmonte do programa e como uma articulação nacional em defesa de sua concepção original. A mobilização permanente de estudantes, professores e entidades acadêmicas contribuiu para a retomada de sua proposta inicial e para a extinção do Programa Residência Pedagógica, encerrado em 2023, com o fortalecimento do PIBID como eixo central da política de formação docente. Tal mobilização reflete a disputa entre projetos distintos de formação de professores, um de caráter transformador, que valoriza a autonomia docente e a reflexão crítica, e outro de natureza reformadora, voltado para demandas mais pragmáticas e tecnicistas das políticas educacionais, conforme analisado por Campelo (2019), ao estudar os sentidos atribuídos à docência no âmbito do programa.

A trajetória do PIBID revela, portanto, a tensão constante entre projetos formativos de natureza crítica e emancipadora e uma racionalidade tecnicista que se impõe nas políticas educacionais, sobretudo a partir da ascensão de reformas orientadas por organismos multilaterais e por interesses do setor empresarial (Freitas, 2002). Enquanto o programa, em sua concepção inicial, busca promover uma aproximação orgânica entre licenciandos/as e as práticas escolares, valorizando a reflexão crítica sobre a realidade educacional brasileira, suas reconfigurações posteriores tendem a esvaziar esse potencial formativo ao privilegiar uma lógica de resultados, competências e desempenho.

Essa tensão evidencia a contradição estrutural das políticas de formação docente no país: por um lado, reconhece-se a importância da formação sólida, teórica e crítica para os/as futuros/as professores/as; por outro, disseminam-se políticas que reduzem a formação a experiências pontuais, pragmáticas e aligeiradas. A presença dessa contradição no interior do PIBID exige sua análise como um fenômeno mediado historicamente por disputas ideológicas e pela luta entre projetos educativos, implicando considerar o programa não apenas como uma política de formação, mas como expressão de um embate maior pela hegemonia no campo educacional.

Diante desse cenário, torna-se indispensável compreender o PIBID não apenas como uma iniciativa pontual, mas como parte de um processo mais amplo de disputa em torno da formação docente no Brasil, atravessado por determinações econômicas, políticas e ideológicas. Para isso, faz-se necessário recorrer a categorias teóricas capazes de apreender a complexidade do real em sua dinâmica contraditória. As noções de totalidade, contradição e mediação, oriundas da tradição marxista, oferecem instrumentos potentes para a análise do PIBID como expressão de conflitos estruturais presentes nas políticas educacionais.

No ano de 2023, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contou com a participação de 248 instituições de ensino superior (IES) em todo o Brasil, demonstrando sua ampla capilaridade e relevância na formação inicial de professores/as. De acordo com dados da CAPES (2023), são concedidas aproximadamente 49.278 bolsas mensais a estudantes de cursos de licenciatura vinculados ao programa, além de bolsas destinadas a coordenadores/as, supervisores/as e docentes colaboradores/as. Esses números evidenciam a dimensão nacional da iniciativa e sua importância estratégica para o fortalecimento das políticas públicas de formação docente.

3.3 O PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA/UESB

Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o PIBID está em atividade desde 2010, abrangendo praticamente todas as licenciaturas e atuando com subprojetos interdisciplinares em escolas municipais, estaduais e federais dos *campi* de Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga.

A atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UESB está respaldada por um conjunto de normas e regulamentações que orientam sua implementação e execução. Entre os principais marcos legais, destacam-se a Lei nº 11.502/2007, que reorganiza a CAPES e incorpora a formação de professores da educação básica em sua missão institucional, e o Decreto nº 7.219/2010, que institui formalmente o programa. Complementam o arcabouço legal as Portarias CAPES nº 260/2010, nº 096/2013 e nº 061/2020, que detalham a operacionalização do PIBID, definindo atribuições, responsabilidades e critérios para a atuação dos/as supervisores/as e bolsistas.

Além disso, normas estaduais e internas da UESB, como resoluções do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA), editais de seleção e portarias institucionais, orientam a adequação do programa às especificidades locais e garantem a articulação entre universidade e escolas públicas. Esses documentos conferem legitimidade à atuação dos/as supervisores/as e ao desenvolvimento das atividades formativas, garantindo o alinhamento do PIBID às diretrizes nacionais e institucionais de formação docente.

A investigação da atuação do/a professor/a supervisor/a no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) demanda, inicialmente, uma consideração dos marcos legais e normativos que orientam sua atuação no contexto da formação inicial de professores/as. De acordo com os documentos oficiais que regulamentam o programa, a exemplo dos editais da CAPES, das diretrizes institucionais e dos planos de atividades dos

subprojetos, o/a supervisor/a configura-se como um agente articulador entre a escola e a universidade, responsável por acompanhar, orientar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos/as licenciandos/as no espaço escolar.

Complementando esse arcabouço legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais, previstas na Resolução CNE/CP nº 1/2002, reforçam a importância da prática docente desde a formação inicial, valorizando a inserção dos/as licenciandos/as na escola básica, sob a supervisão de professores/as experientes. Com o avanço do programa, outras normativas, como a Portaria CAPES nº 83/2022, ajustam o PIBID à Política Nacional de Formação de Professores/as. Já a Resolução CAPES nº 57/2024 aprofunda as diretrizes operacionais, estabelecendo critérios objetivos para a seleção de bolsistas e o acompanhamento das atividades, reafirmando o papel estratégico dos/as supervisores/as no processo formativo. Além disso, documentos institucionais da UESB, como os editais de seleção e portarias internas, regulamentam a aplicação dessas diretrizes no contexto local.

Por outro lado, é importante reconhecer que essas normativas também conferem legitimidade institucional ao trabalho do/a supervisor/a, garantindo sua participação em atividades acadêmicas e contribuindo para sua valorização profissional. No entanto, essa legitimidade institucional, embora formalmente assegurada, não elimina as lacunas entre as diretrizes e a implementação prática do programa.

A pesquisa revela que, embora existam diretrizes claras para a execução do PIBID, como os editais da CAPES e as resoluções internas, há uma lacuna entre essas orientações formais e a realidade do programa na prática. Esse descompasso evidencia a necessidade de um olhar mais atento para o processo histórico de implantação do PIBID na UESB, permitindo identificar as dificuldades enfrentadas e os ajustes necessários ao longo de sua implementação. Nesse contexto, no interior dessas contradições entre demanda e efetivação, torna-se fundamental considerar o processo histórico de implantação do PIBID na UESB.

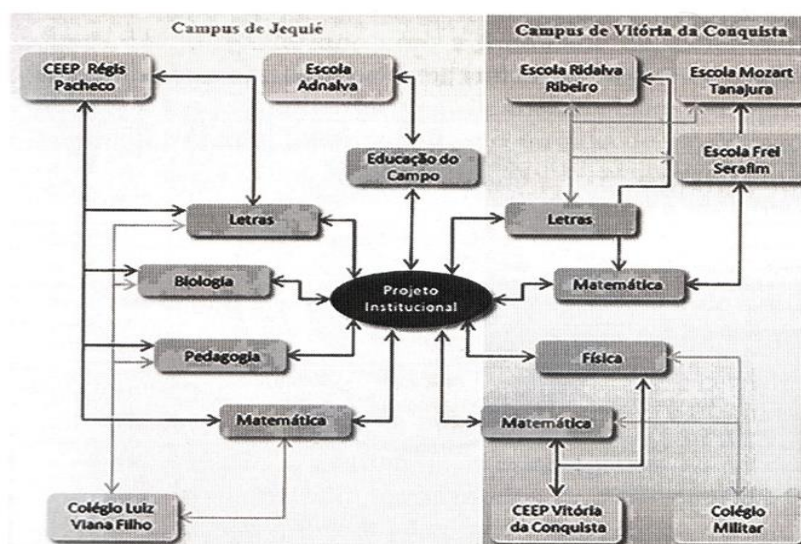
É justamente dentro dessas contradições entre demanda e efetivação que se insere o processo histórico de implantação do PIBID na UESB. Desta forma, de acordo com a pesquisa de Gonçalves *et al.* (2016), a criação do projeto Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação marcou um momento importante na consolidação das ações do PIBID na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Na primeira etapa de implementação do programa na instituição, apenas os *campi* de Vitória da Conquista e Jequié participaram da iniciativa, contemplando inicialmente sete cursos de licenciatura. Somente a partir de 2013 houve a ampliação da abrangência do PIBID na UESB, com a inclusão de novos cursos, totalizando 21 licenciaturas participantes. Contudo, o curso de Ciências Sociais permaneceu fora do programa por ser uma

graduação recém-implantada, inviabilizando, portanto, sua participação, uma vez que a CAPES exigia que os cursos tivessem, no mínimo, três anos de funcionamento na instituição para serem contemplados com subprojetos do PIBID.

Gonçalves *et al.* (2016), denominaram o projeto de implementação inicial do PIBID/UESB de Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação para enfatizar sua configuração como uma rede colaborativa em pequena escala, conectando licenciandos/as, professores/as da educação básica e universidades, articulando simultaneamente os processos de ensino, aprendizagem e formação docente.

A figura 1 – Organização Inicial da Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação, Gonçalves *et al.* (2016) ilustra esse contexto de implementação do PIBID na UESB, ao tempo que discute o processo de operacionalização do programa na universidade.

Figura 1: Organização Inicial da Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação



Fonte: Coordenação Institucional PIBID UESB apud Gonçalves *et al.* (2016).

Apesar da relevância do PIBID para a formação docente na UESB, o acesso a informações institucionais sistematizadas sobre o programa ocorreu apenas recentemente, a partir da realização de um levantamento documental junto a processos administrativos disponibilizados no Sistema Eletrônico de Informações (SEI/UESB). O SEI foi utilizado como instrumento de consulta a documentos oficiais, tais como relatórios, ofícios e planilhas elaborados pela Coordenação Institucional do PIBID e por setores administrativos da universidade, que possibilitaram à pesquisadora organizar e sistematizar dados relativos ao quantitativo de subprojetos, de bolsistas/licenciandos/as, de professores/as supervisores/as e de coordenadores/as institucionais e de área, por *campus*, no período de 2009 a 2025, conforme apresentado na Tabela 03.

A ausência prévia dessas informações configurava um verdadeiro apagão de dados sobre o programa na universidade, dificultando análises históricas mais precisas e o acompanhamento de sua evolução ao longo do tempo.

É oportuno destacar que localizamos dados referentes ao quantitativo de subprojetos do PIBID/UESB no período de 2017 a 2025, totalizando 20 subprojetos: 09 no *campus* de Vitória da Conquista, 07 no *campus* de Jequié e 04 no *campus* de Itapetinga, conforme quadro a seguir.

Quadro 3: Editais de Seleção de Supervisores para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UESB

SUBPROJETO	CURSO	CAMPUS DA UESB
EDITAL 020/2017 (em conformidade com a Portaria CAPES Nº 096/2013)		
Matemática/ Ensino Médio	Licenciatura em Matemática (Escola Polivalente - Vitória da Conquista)	Vitória da Conquista
Matemática/ Ensino Médio	Licenciatura em Matemática (Escola Fernando Spínola – Vitória da Conquista)	Vitória da Conquista
Matemática /Ensino Médio	Licenciatura em Matemática (Escola Anísio Teixeira – Vitória da Conquista)	Vitória da Conquista
História /Ensino Médio	Licenciatura em História (Escola Nilton Gonçalves – Vitória da Conquista)	Vitória da Conquista
Interdisciplinar/Ensino Fundamental /Letramento Matemático	Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Letras, História, Biologia, Geografia e Física	Vitória da Conquista
Interdisciplinar/ Ensino Fundamental/Educação Ambiental	Licenciatura em Biologia, História, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia, Educação Física ou Química	Jequié
Interdisciplinar/Ensino Fundamental e Médio/EJA	Licenciatura em Biologia, Química, Letras e Matemática	Jequié
Química/Ensino Médio	Licenciatura em Química	Jequié
Letras/Ensino Médio	Licenciatura em Letras	Jequié
Interdisciplinar/Ensino Fundamental e Médio/EJA	Licenciatura em Biologia e Matemática	Jequié
Interdisciplinar/Ensino Fundamental/Educação Especial	Licenciatura em Biologia, História, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia, Educação Física ou Química	Jequié
Pedagogia/Ensino Médio/Educação do Campo	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
Pedagogia/E. Fundamental Anos Iniciais	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
Interdisciplinar/ Ensino Fundamental e Médio/EJA/Ginásio Agro-Industrial	Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Letras, História, Biologia, Geografia e Física	Itapetinga

Interdisciplinar/Ensino Fundamental e Médio/EJA/Colégio Polivalente de Itapetinga	Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Letras, História, Biologia, Geografia e Física ⁴	Itapetinga
EDITAL 100/ 2017 (em conformidade com a Portaria CAPES Nº 096/2013) Cadastro Reserva		
Interdisciplinar/ letramento matemático/ Ensino Fundamental/Escola Municipal Antônia C. Silva	Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Letras, História, Biologia, Geografia e Física	Vitória da Conquista
Química/ Ensino Médio	Licenciatura Preferencialmente em Química	Jequié
Química/ Ensino Profissionalizante	Licenciatura Preferencialmente em Química	Jequié
Interdisciplinar/EJA	Licenciatura em Letras	Jequié
EDITAL 125/2018 (em conformidade com o Edital CAPES nº 7/2018) Cadastro de Reserva		
Biologia	Licenciatura em Biologia	Vitória da Conquista
Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Vitória da Conquista
Física	Licenciatura em Física	Vitória da Conquista
Geografia	Licenciatura em Geografia	Vitória da Conquista
História	Licenciatura em História	Vitória da Conquista
Letras com Inglês	Licenciatura em Letras Moderna	Vitória da Conquista
Letras Vernáculas	Licenciatura em Língua Portuguesa	Vitória da Conquista
Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais	Vitória da Conquista
Artes	Licenciatura em Dança	Jequié
Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Jequié
Letras Vernáculas	Licenciatura em Língua Portuguesa	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Biologia	Licenciatura em Biologia	Itapetinga
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
EDITAL 031/2019 (em conformidade com o Edital CAPES nº 7/2018) Cadastro de Reserva		
Biologia	Licenciatura em Biologia	Vitória da Conquista
Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Vitória da Conquista
Física	Licenciatura em Física	Vitória da Conquista
Geografia	Licenciatura em Geografia	Vitória da Conquista
História	Licenciatura em História	Vitória da Conquista
Letras Modernas	Licenciatura em Inglês	Vitória da Conquista
Letras Vernáculas	Licenciatura em Língua Portuguesa	Vitória da Conquista
Matemática	Licenciatura em Matemática	Vitória da Conquista
Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais	Vitória da Conquista
Artes	Licenciatura em Dança	Jequié

⁴ Ao contrário do que está posto no Edital 020/2017, o *campus* da UESB de Itapetinga não oferta o PIBID nos subprojetos de Geografia, História e Letras.

Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Jequié
Letras Vernáculas	Licenciatura em Língua Portuguesa	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Multidisciplinar	Licenciatura em Física, Biologia e Química	Itapetinga
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
EDITAL Nº 128/2019 (em conformidade com o Edital CAPES nº 7/2018) Cadastro de Reserva		
Biologia	Licenciatura em Biologia	Vitória da Conquista
Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Vitória da Conquista
Física	Licenciatura em Física	Vitória da Conquista
Geografia	Licenciatura em Geografia	Vitória da Conquista
História	Licenciatura em História	Vitória da Conquista
Letras com Inglês	Licenciatura em Letras Moderna	Vitória da Conquista
Letras Vernáculas	Licenciatura em Língua Portuguesa	Vitória da Conquista
Matemática	Licenciatura em Matemática	Vitória da Conquista
Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais	Vitória da Conquista
Artes	Licenciatura em Dança	Jequié
Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Jequié
Letras Vernáculas	Licenciatura em Português	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Multidisciplinar	Licenciatura em Física, Biologia e Química	Itapetinga
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
EDITAL 133/2020 (observando as disposições da Portaria Capes nº 259/2019) Cadastro de Reserva		
Biologia	Licenciatura em Biologia	Vitória da Conquista
Física	Licenciatura em Física	Vitória da Conquista
História	Licenciatura em História	Vitória da Conquista
Língua Inglesa	Licenciatura em Letras Moderna	Vitória da Conquista
Matemática	Licenciatura em Matemática	Vitória da Conquista
Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais	Vitória da Conquista
Língua Portuguesa	Licenciatura em Letras Vernáculas	Jequié
Matemática	Licenciatura em Matemática	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
EDITAL 146/2020 (observando as disposições da Portaria Capes nº 259/2019, de 17 de dezembro de 2019 e do Edital Capes nº 2/2020)		
Biologia	Licenciatura em Biologia Cadastro de Reserva	Vitória da Conquista
História	Licenciatura em História	Vitória da Conquista
Língua Inglesa/Portuguesa	Licenciatura em Letras Moderna e em Letras Vernáculas	Vitória da Conquista
Matemática	Licenciatura em Matemática	Vitória da Conquista
Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais	Vitória da Conquista
Letras Vernáculas	Licenciatura em Língua Portuguesa	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga

EDITAL 164/2020 (observando as disposições da Portaria Capes nº 259/2019, de 17 de dezembro de 2019 e do Edital Capes nº 2/2020)		
Biologia	Licenciatura em Biologia	Vitória da Conquista
Física	Licenciatura em Física	Vitória da Conquista
Inglês	Licenciatura Letras Moderna	Vitória da Conquista
Letras Vernáculas	Licenciatura em Língua Portuguesa	Vitória da Conquista
Matemática	Licenciatura em Matemática	Vitória da Conquista
Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais	Vitória da Conquista
História	Licenciatura em História	Vitória da Conquista
Biologia	Licenciatura em Biologia	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Português	Licenciatura em Letras Vernáculas	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
EDITAL 027/2022 (observando as disposições da Portaria Capes nº 259/2019, de 17 de dezembro de 2019 e do Edital Capes nº 2/2020) Cadastro de Reserva		
Biologia	Licenciatura em Biologia	Vitória da Conquista
História	Licenciatura em História	Vitória da Conquista
Língua Inglesa	Licenciatura Letras Moderna	Vitória da Conquista
Português	Licenciatura Letras Vernáculas	Vitória da Conquista
Matemática	Licenciatura em Matemática	Vitória da Conquista
Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais	Vitória da Conquista
Língua Portuguesa	Licenciatura Letras Vernáculas	Jequié
Biologia	Licenciatura em Biologia	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
EDITAL 194/2022 (observando as disposições da Portaria Capes nº 83, de 27 de abril de 2022 e do Edital Capes nº 2/2020)		
Biologia	Licenciatura em Biologia	Vitória da Conquista
Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Vitória da Conquista
Física	Licenciatura em Física	Vitória da Conquista
Geografia	Licenciatura em Geografia	Vitória da Conquista
História	Licenciatura em História	Vitória da Conquista
Língua Inglesa	Licenciatura em Letras Moderna	Vitória da Conquista
Matemática	Licenciatura em Matemática	Vitória da Conquista
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Vitória da Conquista
Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais	Vitória da Conquista
Biologia	Licenciatura em Biologia	Jequié
Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Jequié
Interdisciplinar	Licenciatura em Dança e Teatro	Jequié
Língua Portuguesa	Licenciatura em Letras Vernáculas	Jequié
Matemática	Licenciatura em Matemática	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Interdisciplinar	Licenciatura em Biologia, Física e Química	Itapetinga
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
EDITAL 212/2022(observando as disposições da Portaria Capes nº 83, de 27 de abril de 2022 e do Edital Capes nº 2/2020)		

Inglês	Licenciatura em Letras Moderna	Vitória da Conquista
Interdisciplinar	Licenciatura em Dança e Teatro	Jequié
Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Jequié
EDITAL 047/2023 (observando as disposições da Portaria Capes nº 83) Cadastro de Reserva		
Inglês	Licenciatura Letras Moderna	Vitória da Conquista
Biologia	Licenciatura em Biologia	Vitória da Conquista
História	Licenciatura em História	Vitória da Conquista
Matemática	Licenciatura em Matemática	Vitória da Conquista
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Vitória da Conquista
Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais	Vitória da Conquista
Geografia	Licenciatura em Geografia	Vitória da Conquista
Física	Licenciatura em Física	Vitória da Conquista
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Vitória da Conquista
Biologia	Licenciatura em Biologia	Jequié
Artes	Licenciatura em Dança	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Jequié
Interdisciplinar	Licenciatura em Biologia, Física e Química	Itapetinga
EDITAL 100/2023(observando as disposições da Portaria Capes nº 83, de 27 de abril de 2022 e do Edital Capes n. 23/2022 Cadastro de Reserva		
Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Vitória da Conquista
Física	Licenciatura em Física	Vitória da Conquista
Inglês	Licenciatura em Letras Moderna	Vitória da Conquista
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Vitória da Conquista
Sociologia	Licenciatura em Ciências Sociais	Vitória da Conquista
Artes	Licenciatura em Dança	Jequié
Biologia	Licenciatura em Biologia	Jequié
Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Jequié
Matemática	Licenciatura em Matemática	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Português	Licenciatura Letras Vernáculas	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
Interdisciplinar	Licenciatura em Biologia, Física e Química	Itapetinga
EDITAL 123/2023 (observando as disposições da Portaria Capes nº 83, de 27 de abril de 2022 e do Edital Capes n. 23/2022) Cadastro de Reserva		
Artes	Licenciatura em Dança	Jequié/Itapetinga
Interdisciplinar	Licenciatura em Biologia, Física e Química	Jequié/Itapetinga
EDITAL 204/2023(observando as disposições da Portaria Capes nº 83, de 27 de abril de 2022 e do Edital Capes nº 23/2022)		
Inglês	Licenciatura em Letras Moderna	Vitória da Conquista
Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Vitória da Conquista
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Vitória da Conquista
Matemática	Licenciatura em Matemática	Vitória da Conquista

Física	Licenciatura em Física	Vitória da Conquista
Artes	Licenciatura em Artes	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Jequié
Biologia	Licenciatura em Biologia	Jequié
Multidisciplinar	Licenciatura em Biologia, Física e Química	Itapetinga
EDITAL 241/2023 (observando as disposições da Portaria Capes nº 83, de 27 de abril de 2022 e do Edital Capes n. 23/2022) Cadastro de Reserva		
História	Licenciatura em História	Vitória da Conquista
Inglês	Licenciatura Letras Modernas	Vitória a Conquista
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Vitória da Conquista
Artes	Licenciatura em Dança	Jequié
Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Multidisciplinar	Licenciatura em Biologia, Física e Química	Itapetinga
EDITAL 315/2024 (observando as disposições da Portaria Capes nº 90, de 25 de março de 2024 e do Edital Capes nº 10/2024)		
Ciências Biológicas	Licenciatura em Biologia	Vitória da Conquista
Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Vitória da Conquista
Física	Licenciatura em Física	Vitória da Conquista
Matemática	Licenciatura em Matemática	Vitória da Conquista
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Vitória da Conquista
Geografia	Licenciatura em Geografia	Vitória da Conquista
Interdisciplinar	Licenciatura em Biologia e Física	Vitória da Conquista
Ciências Biológicas	Licenciatura em Biologia	Jequié
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Matemática	Licenciatura em matemática	Jequié
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Jequié
Interdisciplinar	Licenciatura em Biologia e Química	Jequié
Interdisciplinar	Licenciatura em Física e Química	Itapetinga
Interdisciplinar	Licenciatura em Biologia e Química	Itapetinga
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga
EDITAL 046/2025 (observando as disposições da Portaria Capes n. 90, de 25 de março de 2024 e do Edital Capes nº 10/2024) Cadastro de Reserva		
Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Vitória da Conquista
Geografia	Licenciatura em Geografia	Vitória da Conquista
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Vitória da Conquista
Química	Licenciatura em Química	Jequié
Interdisciplinar	Licenciatura em Biologia e Química	Jequié
Interdisciplinar	Licenciatura em Biologia e Física	Itapetinga
Interdisciplinar	Licenciatura em Física e Química	Itapetinga
Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Itapetinga

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos disponíveis em: <http://www2.uesb.br/transparencia/publicacoes/editais> (2025).

A análise dos dados apresentados no Quadro 03 de editais de chamada pública para seleção de supervisores/as do PIBID evidencia que os editais institucionais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), publicados entre 2017 e 2025, refletem a consolidação das políticas de formação inicial de professores/as, em consonância com as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Observamos ao longo do período, a recorrência de subprojetos vinculados às licenciaturas em Pedagogia, Matemática, Biologia, História, Química, Letras, Física e Geografia, indicando a centralidade dessas áreas na política institucional de formação docente da UESB e sua articulação com as demandas estruturais da educação básica. Destaca-se a Pedagogia como eixo estruturante, presente de forma quase contínua nos diferentes editais e *campi*.

Paralelamente, verifica-se um movimento de reorganização dos subprojetos, especialmente a partir de 2019, com a transição de propostas mais fragmentadas para modelos mais integrados, bem como o fortalecimento progressivo de iniciativas interdisciplinares, sobretudo nas Ciências da Natureza, nas Artes e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A distribuição dos subprojetos por *campus* revela perfis formativos complementares, com o *campus* de Vitória da Conquista concentrando maior diversidade de áreas, enquanto Jequié e Itapetinga apresentam orientações formativas articuladas às demandas regionais.

Para sustentar essa análise sobre a reorganização e a distribuição dos subprojetos por *campus*, recorreremos às informações oficiais disponibilizadas no *site* institucional da UESB, destinado à divulgação de editais relacionados ao programa. Nessa seção, estão disponíveis publicações oficiais que incluem chamadas públicas, resultados de seleção e dados sobre a composição dos subprojetos aprovados em cada edição. Também localizamos, na página oficial da UESB, as portarias de publicação dos resultados das seleções de supervisores/as dos subprojetos, organizadas por *campus* da universidade. No período de 2018 a 2025, foram selecionados/as 92 supervisores/as para o *campus* de Vitória da Conquista, 56 para o *campus* de Jequié e 19 para o *campus* de Itapetinga, conforme quadro a seguir.

Para a definição dos/as professores/as supervisores/as participantes, consideramos tanto os editais da UESB de seleção do período de 2017 a 2025, quanto as Portarias de publicações dos resultados desses editais, no período de 2018 a 2025.

Quadro 4: Portarias de Publicação do Resultado das Seleções de Supervisores para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UESB

Campus Vitória da Conquista	Campus Jequié	Campus Itapetinga
Portaria 0630/2019 (Referente ao Edital N° 128/2019)		
02 supervisores	02 supervisores	01 supervisor
Portaria 0474/2020 (Referente ao Edital 133/2020)		
15 supervisores	07 supervisores	Nenhum selecionado
Portaria 0497/2020 (Referente ao Edital N° 146/2020)		
17 supervisores	4 supervisores	06 supervisores
Portaria 0541/2020 (Referente ao Edital 164/2020)		
02 supervisores	04 supervisores	Nenhum selecionado
Portaria 130/2022 (Referente ao Edital 027/2022)		
Não teve classificados	02 supervisores	Não teve inscritos
Portaria 186/2023 (Referente ao Edital 047/2022)		
10 supervisores	03 supervisores	Nenhum selecionado
Portaria 675/2022 (Referente ao Edital 194/2022)		
30 supervisores	17 supervisores	05 supervisores
Portaria 695/2022 (Referente ao edital 212/2022)		
01 supervisor	03 supervisores	Nenhum classificado
Portaria 627/2023 (Referente ao Edital 204/2023) Cadastro de Reserva		
04 supervisores	Nenhum classificado	01 supervisor
Portaria 778/2024 (Referente ao Edital 315/2024)		
44 supervisores	32 supervisores	11 supervisores
Portaria 193/2024 (Referente ao Edital 046/2025)		
02 supervisores	02 supervisores	01 supervisor
Quantitativo de supervisores selecionados		
127	76	25

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos disponíveis em: <https://www.uesb.br/portarias> (2025).

Em relação ao quantitativo de bolsistas de Iniciação à Docência, estudantes matriculados nos cursos de licenciatura da UESB, foram classificados/cadastrados, encontramos no período de 2018 a 2025, um total de 1.432 para o *campus* de Vitória da

Conquista; 770 para o *campus* de Jequié e 272 para o *campus* de Itapetinga, conforme Quadro 5.

O quantitativo de estudantes de licenciatura classificados não significa, necessariamente, adesão imediata como bolsistas, uma vez que os editais possuem duração de dois anos. Nesse período, as convocações ocorrem conforme a disponibilidade de vagas e de recursos, podendo os candidatos/as classificados/as serem chamados/as posteriormente.

Além disso, os editais preveem a seleção para cadastro de reserva, o que implica que parte dos/as estudantes permanece apenas na condição de suplentes, sem garantia de recebimento de bolsa, sendo acionados apenas em caso de desistência ou necessidade de substituição.

Quadro 5: Publicações de Resultados das Seleções de Bolsistas ID para o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UESB de 2018 a 2025

Campus Vitória da Conquista	Campus Jequié	Campus Itapetinga
Portaria 1285/2018(Referente ao Edital N° 118/2018 Cadastro de Reserva)		
338 classificados	138 classificados	53 classificados
Portaria 0495/2020 (Referente ao Edital 144/2020)		
28 classificados	02 classificados	10 classificados
Portaria 0466/2020 (Referente ao Edital N° 125/2020)		
169 classificados	59 classificados	19 classificados
Portaria 0460/2020 (Referente ao Edital 125/2020/ complemento)		
167 classificados	59 classificados	18 classificados
Portaria 163/2021. (Referente ao Edital 031/2021)		
13 classificados	03 classificados	04 classificados
Portaria 255/2021 (Referente ao Edital 069/2021 Cadastro de Reserva)		
04 classificados	Não teve inscritos	Não teve inscritos
Portaria 693/2022 (Referente ao Edital 211/2022)		
05 classificados	04 classificados	Não teve inscritos
Portaria 640/2022 (Referente ao Edital 190/2022)		
200 classificados	107 classificados	19 classificados

Portaria 718/2023 (Referente ao Edital 240/2023 Cadastro de Reserva)		
24 classificados	09 classificados	02 classificados
Portaria 626/2023 (Referente ao Edital 205/2023 Cadastro de Reserva)		
19 classificados	14 classificados	28 classificados
Portaria 399/2024 (Referente ao Edital 138/2023)		
Não teve inscritos	Não teve inscritos	10 classificados
Portaria 374/2022 (Referente ao Edital 212/2022)		
Não teve inscritos	20 (11 cadastrados e 9 classificados)	Não teve inscritos
Portaria 044/2023 (Referente ao Edital 102/2023)		
121 classificados	119 classificados	Não teve inscritos
Portaria 205/2023(Referente ao Edital 044/2023 Voluntários)		
8 classificados	25 classificados	Não teve inscritos
Portaria 782/2024 (Referente ao Edital 307/2024)		
336 classificados	222 classificados	109 classificados

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis em: <https://www.uesb.br/portarias> (2025).

A seguir, propomos uma abordagem dessas categorias analíticas no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), de modo a fundamentar teoricamente a leitura crítica sobre a formação docente e as mediações produzidas no interior do programa.

3.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO E MEDIAÇÃO

A compreensão da formação docente e de políticas como o PIBID requer o uso de categorias analíticas que permitam apreender a realidade para além das aparências imediatas e fragmentadas. A categoria de totalidade, tal como formulada no pensamento marxista, e aprofundada por autores como Kosik (1976), é central para uma análise crítica, pois remete à concepção de que os fenômenos sociais devem ser entendidos em sua inserção no todo histórico e estrutural do qual fazem parte.

Segundo Kosik (1976), a totalidade concreta é mais do que a soma de partes isoladas; ela é composta por múltiplas determinações que se inter-relacionam de maneira contraditória. No campo educacional, essa concepção implica reconhecer que a formação docente não pode ser compreendida apenas pela ótica de ações pontuais ou programas específicos, mas deve ser analisada como parte de um projeto social mais amplo, que expressa e reproduz determinadas

relações de poder, modos de produção e interesses de classe. Assim, o PIBID, ao ser inserido nesse contexto, deve ser interpretado à luz das estruturas econômicas, políticas e ideológicas que conformam o sistema educacional brasileiro e suas políticas públicas.

Na dinâmica da totalidade social, a contradição ocupa um lugar fundamental como expressão do movimento interno que impulsiona as transformações históricas. Diferentemente de uma oposição superficial entre elementos isolados, a contradição, na perspectiva da dialética materialista, revela os conflitos estruturais presentes nas relações sociais, inclusive naquelas mediadas pela escola e pelas políticas educacionais.

A formação docente, neste sentido, é atravessada por contradições que se manifestam entre o discurso de valorização do magistério e a precarização material e simbólica da profissão, entre a defesa de uma formação crítica e a imposição de currículos tecnicistas, entre a prática escolar real e as idealizações das políticas públicas.

O PIBID, como política pública, é atravessado por essas contradições: embora apresente potencial de aproximação entre universidade e escola pública, muitas vezes encontra-se submetido às limitações orçamentárias, aos interesses imediatos de governos e à lógica gerencial que tem predominado nas reformas educacionais (Freitas, 2002). Assim, a análise das contradições que perpassam o programa permite compreender não apenas suas fragilidades e limites, mas também suas possibilidades de resistência e de superação das formas hegemônicas de formação docente.

A categoria de mediação, por sua vez, assume papel essencial na articulação entre totalidade e contradição, permitindo compreender como os fenômenos sociais se realizam e se transformam na prática concreta. Na tradição marxista, especialmente a partir das contribuições de autores como Gramsci (1999) e Kosik (1976), a mediação não é vista como um simples “meio” entre dois polos, mas como um processo dinâmico em que os/as docentes da educação básica, inseridos em condições históricas determinadas, constroem sentidos, produzem práticas e disputam projetos.

No campo da formação docente, o PIBID pode ser analisado como uma mediação entre a universidade e a escola básica, entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica cotidiana, entre os projetos de formação docente que disputam hegemonia no interior do Estado. Ao mesmo tempo em que se insere numa estrutura permeada por contradições e limites impostos pelas políticas neoliberais, o programa pode também funcionar como espaço de elaboração crítica, de produção de conhecimento pedagógico e de fortalecimento da constituição da docência em uma perspectiva emancipadora.

Compreender o PIBID como mediação implica, portanto, analisá-lo em seu movimento contraditório, reconhecendo sua inserção em um contexto histórico concreto, mas também suas potencialidades como espaço de formação contra-hegemônica.

A abordagem das categorias de totalidade, contradição e mediação permite situar o PIBID como um fenômeno complexo e dialético, cuja análise exige ir além de interpretações meramente descritivas ou funcionais. Tais categorias fornecem os fundamentos teóricos necessários para apreender o programa como expressão de disputas sociais mais amplas, e como espaço de possibilidades formativas que não estão dadas, mas são construídas no interior das práticas educativas. Com base nessa perspectiva, torna-se fundamental examinar como a produção acadêmica brasileira tem abordado o professor supervisor do PIBID nos últimos anos, identificando tendências teóricas, metodológicas e analíticas que ora reafirmam, ora tensionam o caráter contraditório do programa.

A seguir, apresentamos uma revisão crítica das principais pesquisas desenvolvidas sobre o PIBID, com o objetivo de compreender como o campo acadêmico tem se posicionado frente às potencialidades e aos limites dessa política de formação docente.

3.5 REVISÃO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O PIBID

A revisão é fundamental para compreendermos como os/as autores/as têm discutido as possíveis contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos/as supervisores/as, permitindo identificar avanços, lacunas e tendências nas investigações já realizadas.

O objetivo central foi analisar de forma mais consistente como a produção acadêmica nacional tem discutido os efeitos do programa na formação docente, bem como os desafios enfrentados pelos/as participantes no contexto escolar.

O levantamento de teses e dissertações se deu em duas bases digitais: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para a realização das buscas foram definidos como termos: PIBID OR “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” AND “supervisor” OR “supervisores”; “PIBID” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”; PIBID OR “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” AND “Professor Supervisor” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”. As buscas foram realizadas no mês de junho de 2025 e não foi empregado qualquer filtro.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes as buscas resultaram em um total de 84 teses e 227 dissertações, as quais, após verificação dos títulos e resumos, resultaram em um número de 311 produções, com o termo de busca: PIBID OR “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” AND “supervisor” OR “supervisores”. Com o termo “PIBID” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, as buscas resultaram em um total de 06 teses e 19 dissertações, e, após análise dos títulos e resumos, resultaram em um total de 25 produções, para análise. Com o termo de busca: PIBID OR “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” AND “Professor Supervisor” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, não localizamos teses, apenas 05 dissertações, que já constam nos resultados da busca com o termo anterior.

No BDTD a busca, com o termo: PIBID OR “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” AND “supervisor” OR “supervisores” resultou em um total de 60 teses e 166 dissertações. Essas também foram analisadas em relação ao título e resumos, resultando em um total de 226 produções para a análise. Na busca com o termo: “PIBID” AND “Desenvolvimento Profissional Docente”, localizamos um total de 27 produções. Excluídos os trabalhos que já constam das revisões anteriores, e na pesquisa no portal da Capes resultou em um total de 03 teses e 01 dissertação, totalizando, 04 produções para análise, enquanto a busca com o termo: PIBID OR “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” AND “Professor Supervisor” AND “Desenvolvimento Profissional Docente” resultou em um total de 02 teses e 07 dissertações, totalizando um quantitativo de 09 produções, que já constam no levantamentos anteriores, portanto, não sendo contabilizados para análise.

Após a compatibilização entre os resultados encontrados nos dois bancos digitais, foram selecionadas para análise 155 teses e 413 dissertações.

Ao todo, o conjunto de produções analisados ficou assim constituído:

Tabela 3: Conjunto de produções acadêmicas analisadas

Tipo	Quantidade
Teses	155
Dissertações	413
Total	568

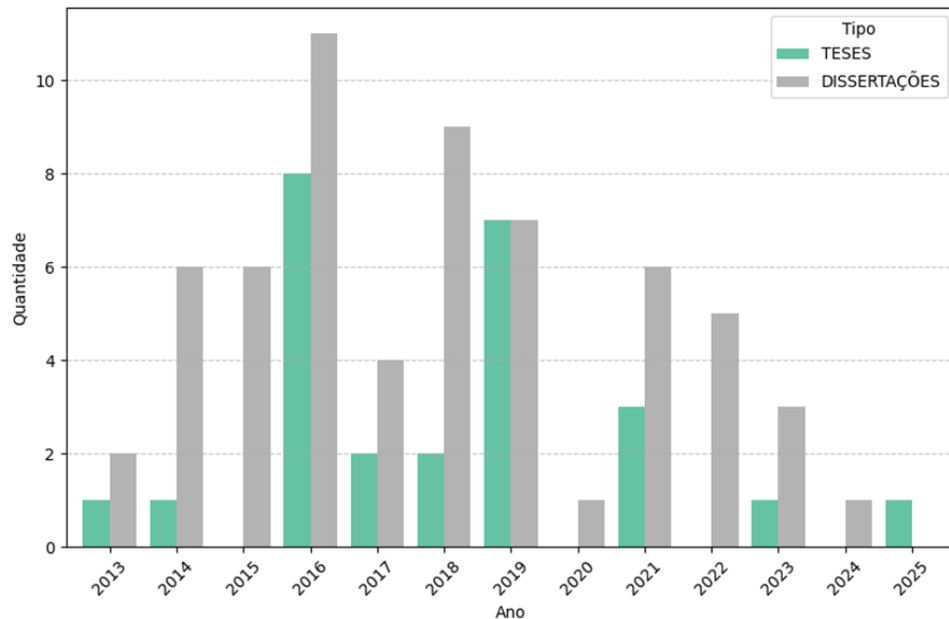
Fonte: elaborada pela autora (2025).

3.5.1 Análise quantitativa das produções científicas

As produções acadêmicas sobre o PIBID identificadas foram defendidas entre os anos de 2013 e 2025. No total, foram inicialmente mapeadas 568 produções, das quais 87 foram

selecionadas para análise detalhada, após a exclusão de trabalhos repetidos ou que não se relacionavam diretamente com o tema da pesquisa. Conforme gráfico 01 a seguir:

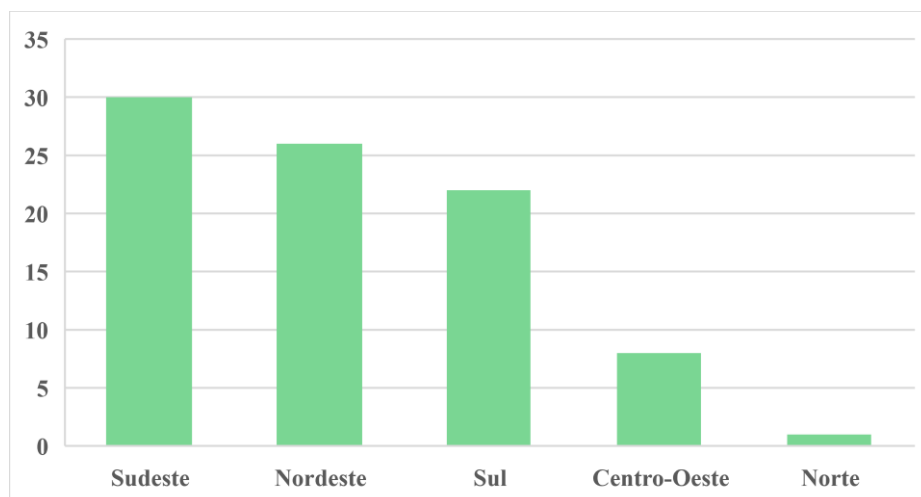
Gráfico 1: Quantidade de produções acadêmicas defendidas por ano sobre o PIBID com foco na relação PIBID e desenvolvimento profissional docente



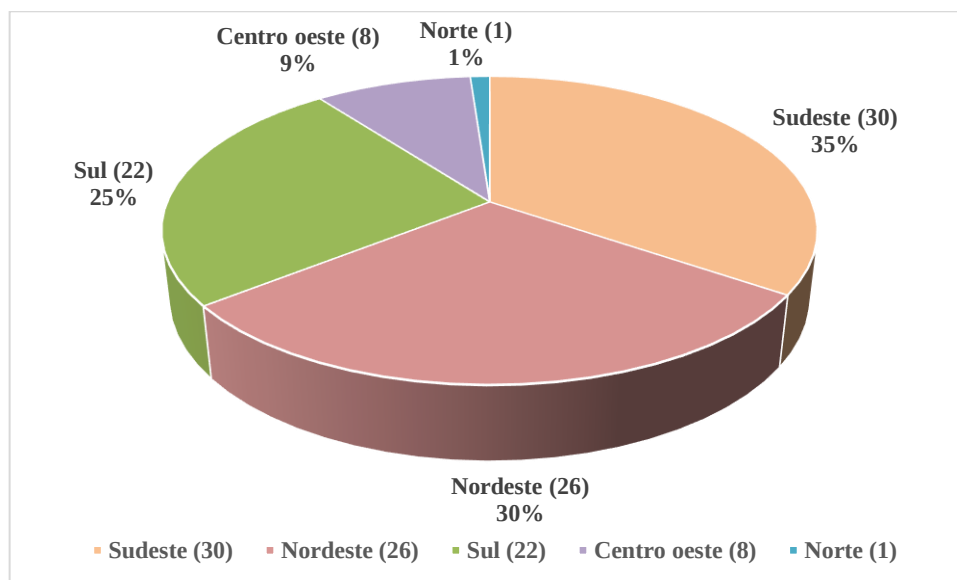
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A distribuição regional dessas produções mostra maior concentração no Sudeste (30 trabalhos), seguido pelo Nordeste (26), Sul (22), Centro-Oeste (8) e Norte (1), evidenciando uma desigualdade na presença do tema entre as regiões, conforme gráfico 02 e 03.

Gráfico 2: Distribuição das produções acadêmicas por região



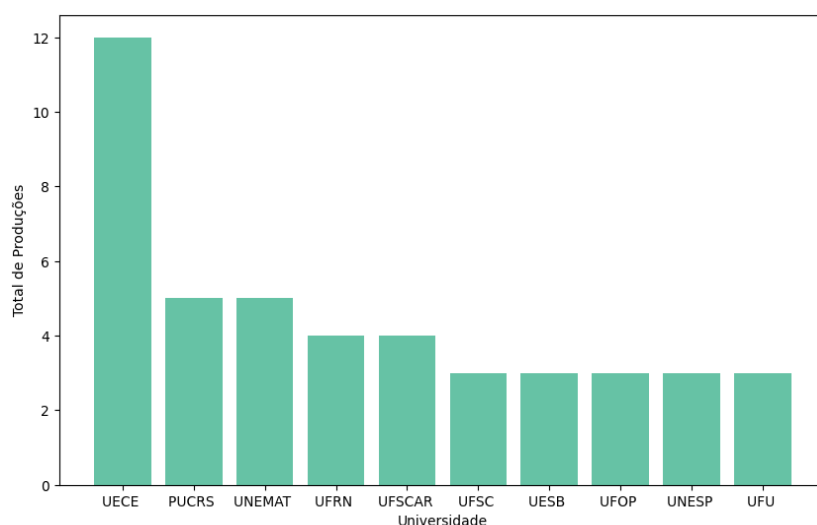
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 3: Total de produções por regiões em percentuais e números absolutos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme demonstrado no gráfico 04 a seguir, a UECE seguida da PUCRS e da UNEMAT, são as universidades que mais contribuíram com as publicações, no período de 2013 a 2025, evidenciando o protagonismo da região Nordeste.

Entre as universidades que mais contribuíram, destacam-se a UECE (12), PUCRS (5), UNEMAT (5), UFSCar (4), seguidas pela UFRN (4), UFU, UNESP, UFOP, UESB e UFSC com três. Esses dados mostram o protagonismo de instituições federais e estaduais localizadas especialmente nas regiões Sudeste e Nordeste no debate acadêmico sobre a formação docente vinculada ao PIBID, conforme gráfico 04.

Gráfico 4: Total de Produções por Universidade

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Da análise dos dados apresentados podemos inferir que, tanto nas teses quanto nas dissertações analisadas, o padrão de concentração no Sudeste, seguido pela região Nordeste, e Sul também se repete, evidenciando que, apesar de mudanças pontuais nas instituições que mais produziram, persiste uma maior produção acadêmica nessas três regiões.

3.5.2 Análise epistemológica das produções localizadas

Para a análise epistemológica das produções selecionadas, elegemos como estratégia, categorizar estas produções, conforme Quadro 6, observando as questões de pesquisa propostas, e os procedimentos metodológicos adotados para responder às perguntas de investigação, bem como os resultados alcançados. Posteriormente selecionamos qual das classificações seria mais relevante para a nossa análise.

Quadro 6: Categorização das produções identificadas na revisão bibliográfica

Categorias	Tipos de teses e dissertações que compõem as categorias	Total
Concepções de Docência	Teses ou dissertações que envolvem temáticas relacionadas com as abordagens teóricas e as concepções de docência dos professores supervisores.	02
Formação Inicial e Continuada	Teses ou dissertações dedicadas a estudos temáticos sobre práticas pedagógicas, atuação do supervisor como coformador dos licenciandos/ Bolsistas/PIBID e os reflexos desta parceria para a articulação entre a teoria e a prática além de discutir sobre o processo de ensino aprendizagem	36
Prática Pedagógica	Teses ou Dissertações que discutem sobre a prática docente, saberes docentes, processo de ensino aprendizagem e a atuação docente em sala de aula	08
Identidade e Profissionalização docente	Teses ou dissertações que discutem a contribuição do PIBID, como experiência formativa, continuada no contexto escolar, envolvendo a constituição da identidade, o perfil, os saberes e os conhecimentos que provocam mudanças na prática, do professor supervisor a partir da participação no programa.	41
Total		87

Fonte: Adaptada pela autora, a partir da proposta de Neto *et al* (2023).

O Quadro 6, apresenta a categorização das produções identificadas na revisão bibliográfica, evidenciando as principais temáticas abordadas nas teses e dissertações analisadas. Observa-se que a maioria dos trabalhos concentra-se na categoria “Identidade e Profissionalização Docente”, com 41 produções, indicando interesse dos pesquisadores sobre como o PIBID contribui para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores supervisores, especialmente no que diz respeito à construção da identidade docente e à transformação das práticas pedagógicas. Em seguida, a categoria “Formação Inicial e

Continuada” reúne 36 estudos, destacando-se as discussões sobre o papel do supervisor como coformador, a integração entre teoria e prática e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Já as categorias “Prática Pedagógica” e “Concepções de Docência” apresentam números menores, 08 e 02 produções, respectivamente, o que revela menor enfoque nas discussões sobre os saberes e práticas docentes de modo geral e nas concepções teóricas da docência. De forma geral, o quadro evidencia uma tendência de valorização das dimensões formativas e identitárias da docência no contexto do PIBID, refletindo a relevância do programa na consolidação da profissionalização docente.

Tendo em vista a predominância de estudos na categoria “Identidade e Profissionalização Docente”, e sua relação com o objeto de estudo desta dissertação, e considerando que a análise integral de todo o volume das produções encontradas (87), optamos por selecionar dez (10) estudos para uma análise mais detalhada das produções.

A seleção manteve a representatividade das diferentes abordagens presentes nas produções, priorizando pesquisas que discutem a contribuição do PIBID para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as supervisores/as, com análises críticas e reflexivas, referenciais teóricos consistentes e baseadas em pesquisas empíricas de acesso aberto. Esses dez (10) estudos: sete (07) dissertações e três (03) teses, compõem a análise epistemológica apresentada no Quadro 7.

Quadro 7: Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e BDTD

Ano	Tipo	Autor	Título	Instituição
2015	Dissertação	BORGES, Caroline Teixeira	O professor supervisor do PIBID: O que pensa, faz e aprende sobre a profissão	UECE
2016	Tese	FALCÃO, Giovana Maria Belém	Ser Professor Supervisor do PIBID: Movimentos na Constituição Identitária	UECE
2017	Dissertação	MARTINS, Jéssica Cristina de Carvalho	Experiências formativas no âmbito do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa	UFOP
2018	Dissertação	CAVALCANTI, Maria Mikaele da Silva	Permanecer ou evadir da Docência? Estudo sobre Perspectivas de Professores iniciantes egressos do PIBID/UECE	UECE
2018	Tese	ROCHA, Cláudio César Torquato	Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional	UECE

			docente: Estudo no contexto do PIBID	
2019	Dissertação	ALVES, Cledna Kaline Medeiros Dantas	Cartografia de si: processo formativo no Pibid Geografia em perspectivas plurais	UERN
2019	Dissertação	FIGUEIREDO, Mércia Otaviana Barbosa de Sá	O impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na construção da autonomia dos professores supervisores da educação básica'	UESB
2019	Dissertação	COSTA, Roberta	O PIBID no desenvolvimento profissional de professores supervisores de Matemática UBERABA MG 2019	UFTM
2021	Tese	SANTOS, Magno Clery da Palma	Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o Pibid e a produção de docentes supervisores/as.	UFBA
2023	Dissertação	SILVA, Larissa Barroso da	Desenvolvimento profissional docente no contexto do PIBID: Compreensões de professores supervisores da área de Ciências da Natureza	UFSC

Fonte: elaborada pela autora (2025).

A seleção criteriosa dos termos de busca e das bases de dados permitiu não apenas identificar produções relevantes sobre o PIBID e o papel do/a professor/a supervisor/a, mas também situar tais estudos dentro de um arcabouço teórico-metodológico alinhado ao Materialismo Histórico-Dialético. Essa escolha fundamenta-se na necessidade de compreender o objeto de estudo, o desenvolvimento profissional do/a supervisor/a no contexto do PIBID, em sua totalidade, considerando os múltiplos determinantes históricos, sociais e políticos que o constituem. Assim, a retomada das categorias do MHD, juntamente com a análise das normativas que regulam o programa, possibilita uma apreensão mais crítica e dialética da realidade investigada.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, destacam-se estudos que analisam o papel do/a professor/a supervisor/a no âmbito do PIBID. Borges (2015) analisou o processo de formação e desenvolvimento do/a professor/a supervisor/a a partir do PIBID. Suas análises apontaram que os/as professores/as supervisores/as consideram a experiência no PIBID importante para a sua formação e desenvolvimento profissional docente. Compreendem sua função de acompanhamento dos/as bolsistas de iniciação à docência, porém nem todos entendem o papel que desempenham como coformadores.

Falcão (2016) busca compreender, o processo de construção identitário do/a professor supervisor/a, tendo como suporte teórico metodológico o Materialismo Histórico-Dialético e a

Psicologia Sócio-Histórica, concluindo em sua tese que o PIBID se destaca como espaço potente de formação não apenas para licenciandos, mas também para o/a supervisor/a, contribuindo para repensar a identidade docente em movimento. Aponta a necessidade de investimentos e políticas que reconheçam essa dimensão subjetiva e apoiem o desenvolvimento profissional docente, indo além das funções burocráticas do programa.

Martins (2017) propõe-se a responder, se o PIBID tem contribuído para o processo de desenvolvimento profissional dos professores supervisores. Assim, a pesquisa foi realizada com quatro supervisoras, e os dados foram coletados através de sessões reflexivas para tratamento de temas relativos à formação, trabalho e desenvolvimento no âmbito do PIBID. A análise dos dados foi fundamentada no método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), indicando como resultado que o PIBID tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática, a partir da articulação entre IES e escolas da educação básica.

A pesquisa de Cavalcanti (2018) indicou que a participação no PIBID fortaleceu a identificação dos professores com a profissão, aproximando-os da escola e preparando-os melhor para a atuação docente. Os iniciantes enfrentam desafios como: insegurança, falta de apoio e desvalorização da profissão, mas relatam motivação para permanecer na docência e prazer em acompanhar o progresso dos/as alunos/as. Apesar disso, o estudo ressalta a necessidade de mudanças estruturais para garantir condições adequadas e valorização profissional.

Em seus estudos, Rocha (2018) concluiu que os professores participantes do PIBID se envolveram principalmente com seu próprio desenvolvimento profissional e objetivos pessoais, mais do que com as instituições em que atuam. Eles buscaram aprofundar a compreensão dos saberes docentes por meio da pesquisa de suas práticas, aproveitando os recursos e o tempo disponíveis de maneira individual. Assim, o autor aponta que, no contexto do PIBID, são os professores que, ao perceberem a oportunidade de formação continuada oferecida pelo programa, mobilizam seu potencial para avançar na carreira e melhorar seu status social, e não o próprio programa que promove automaticamente seu desenvolvimento.

Em sua dissertação, Alves (2019) propõe, entre outras, como questão de pesquisa: como a experiência formativa de professora supervisora do PIBID de Geografia contribui com os processos de reflexões sobre o pensar e fazer a docência? com embasamento teórico em Macedo (2010), Nóvoa (2002) e Certeau (2014), entre outros, conclui que a potência do PIBID vai muito além do que está previsto nas normativas. Como resultado, aponta que, ao formar outros (licenciandos), a professora também se transforma, se reinventa e ressignifica sua própria docência.

Figueiredo (2019) busca em sua pesquisa analisar se o PIBID-UESB e PIBID-UNESP tem contribuído para a construção da autonomia dos professores supervisores, tendo como embasamento teórico as concepções de autonomia de Contreras e Freire. Esta abordagem, de cunho qualitativo, teve como coleta de dados entrevista reflexiva, considerando-se a interação face a face do entrevistador com o entrevistado, e a Análise de Conteúdo como método de análise.

Costa (2019) aponta as contribuições e desafios do PIBID/Matemática no desenvolvimento profissional de professores supervisores. Como caminhos para responder a sua questão de pesquisa, apoia-se em dados quantitativos e qualitativos, em uma revisão bibliográfica e questionários on-line, utilizando o software IRaMuTeQ, aplicados a 19 professores. Como resultado da pesquisa, aponta para a importância no desenvolvimento das atividades do PIBID e da valorização das experiências do professor supervisor.

Santos (2021) investiga, em sua tese, a produção de sujeitos na experiência de supervisão no PIBID. A partir da análise de Editais e portarias da CAPES e da UESB, conclui que, sob o olhar da governabilidade, o PIBID funciona mais como um dispositivo que padroniza práticas e modos de ser professor, do que como um espaço verdadeiramente emancipador e transformador da identidade docente.

Finalmente, Silva (2023) tem como questão de pesquisa: “Quais as compreensões de 16 professores supervisores do PIBID da área de Ciências da Natureza acerca da influência do Programa no desenvolvimento profissional docente? A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou entrevista semiestruturada e análise de dados à luz de estudos como os de Garcia (1999), Day (1999) e Imbernón (2011), entre outros. Como resultado, aponta que o PIBID é um espaço potente de ressignificação e aprimoramento da docência, beneficiando tanto supervisores quanto futuros professores. A experiência amplia repertórios, incentiva reflexões críticas sobre a prática e cria possibilidades de inovação pedagógica, justificando a importância de sua continuidade e valorização.

As pesquisas analisadas indicam que o PIBID é fundamental para a formação dos/as professores/as supervisores/as, pois promove a articulação entre teoria e prática e fortalece a relação entre universidade e escola. O programa favorece a reflexão crítica sobre a prática docente, amplia o repertório pedagógico e contribui para o desenvolvimento profissional, destacando o papel do/a supervisor/a como agente central nesse processo. Contudo, esses estudos também evidenciam desafios, como limitações institucionais e burocráticas, que precisam ser superadas para garantir uma formação continuada mais efetiva e transformadora.

Nesta análise buscamos compreender se o PIBID é reconhecido como parte integrante do projeto formativo da universidade, articulando-se de forma efetiva à formação inicial e à relação entre universidade escola. Para isso, além da análise documental, consideramos dados empíricos sobre a execução do PIBID, que ajudam a refletir sobre o grau de institucionalização da política em contextos concretos. Nesse sentido, Maia, Souza e Mororó (2024) também destacam o crescimento considerável das publicações sobre o programa, mas apontam para a necessidade de mais pesquisas sobre a atuação dos/as supervisores/as.

Tais evidências mostram que, apesar das tensões, o programa pode funcionar como uma mediação fecunda entre universidade e escola, desde que seja resguardado de interferências que comprometam sua função formativa e emancipadora. O desafio, portanto, consiste em defender políticas como o PIBID a partir de um projeto educacional comprometido com a formação crítica, a valorização do magistério e a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada.

4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD)

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é compreendido como um processo contínuo, histórico, relacional e situado, que articula saberes, práticas e contextos, promovendo a construção e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Sua relevância no campo da formação de professores ganha destaque especialmente quando inserido em políticas como o PIBID, buscando integrar universidade e escola básica, licenciandos/as e docentes em um processo formativo colaborativo. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma discussão teórica e empírica sobre as contribuições e desafios do DPD no contexto do PIBID.

Segundo a literatura sobre DPD, essa concepção relacional e situada encontra sustentação em autores clássicos: Marcelo Garcia (2009) e Day (2001) indicam que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é marcado pela interação entre saberes pessoais, institucionais e sociais, o que reforça seu caráter dinâmico, situado e relacional. Nesta perspectiva, o PIBID tem se mostrado um espaço potencial para esse tipo de formação, ao promover experiências que articulam teoria e prática, incentivam a reflexão coletiva e fortalecem vínculos entre diferentes atores do processo formativo. As pesquisas de Souza (2014); Silva (2015); Rocha (2018); Chimentão (2016); Lima (2018); Borges (2015); Falcão, (2016) corroboram as afirmações de Marcelo Garcia e Day (2009; 2001).

Segundo Day (2001 citado por Ferreira, 2020):

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação em sala de aula (Day *apud* Ferreira, 2020, p. 51).

Essa concepção de desenvolvimento profissional docente proposta por Day (2001) dialoga com as contribuições de Marcelo García e Oliveira-Formosinho ao destacar elementos fundamentais do DPD, tais como: a intencionalidade formativa, a dimensão coletiva da prática docente e a articulação entre saberes da experiência e saberes teóricos.

Sobre as definições de DPD, Marcelo - García (2009, p.10) afirma que:

[...] tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Cada profissional desenvolve e aperfeiçoa sua prática de maneira bastante particular, assim como ocorre com os alunos em seus próprios processos de aprendizagem (Marcelo Garcia, 2009). A trajetória profissional docente é permeada por inúmeros desafios cotidianos, estando longe de se configurar como um processo linear. Sobre esse movimento natural de construção da identidade do professor, Marcelo Garcia (2009, p. 9) argumenta que “[...] o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”, compreendendo o desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação, formulação de questões e busca por soluções.

No entanto, embora o programa apresente características que favorecem o desenvolvimento profissional, sua efetividade ainda encontra entraves importantes. Limitações institucionais, como o tempo insuficiente para discussões colaborativas e a compreensão reduzida do papel dos/as professores/as supervisores/as como coformadores/as, como aponta Borges (2015), revelam que, embora potente, o PIBID não garante, por si só, um desenvolvimento profissional pleno. Esse cenário exige um olhar crítico sobre as condições concretas que permeiam o processo formativo.

Para aprofundar essa reflexão, a contribuição de Ferreira (2020) é fundamental ao compreender o DPD como um processo ético, político e reflexivo, que ultrapassa o domínio técnico-instrumental. As evidências trazidas por Anjos (2015) e Falcão (2016) indicam que o PIBID pode estimular a reflexividade e a reconstrução da identidade docente, promovendo uma formação que valoriza a autonomia e o compromisso crítico com a prática pedagógica. No entanto, persiste o desafio de institucionalizar essas práticas formativas, superando a fragmentação do trabalho docente e fortalecendo a participação dos envolvidos.

Ainda dentro dessa perspectiva, as obras de Oliveira-Formosinho e Bacila (2020) destacam o professor como sujeito investigativo, que se apropria de sua prática como objeto de pesquisa e reflexão. As investigações de Borges (2015) e Gonçalves (2019) confirmam que o PIBID fomenta essa dimensão investigativa ao incentivar o envolvimento dos/as supervisores/as com atividades de pesquisa e debates coletivos. Ainda assim, a consolidação de uma cultura colaborativa e a ampliação da compreensão do papel do supervisor docente continuam sendo pontos críticos.

Ampliando esse debate para além da dimensão prática, Cruz (2022) amplia essa discussão ao propor que o DPD é atravessado pela interdependência entre dimensões individuais e institucionais. Cruz chama atenção para aspectos como relações de poder, autonomia e identidade profissional fundamentais para entender os limites e as possibilidades

do PIBID. Sua abordagem reforça a necessidade de um engajamento institucional que reconheça o/a professor/a como sujeito ativo e protagonista do próprio desenvolvimento, condição imprescindível para que o programa realize seu potencial formativo.

Além disso, estudos como os de Sampaio (2018) revelam que, apesar das políticas públicas voltadas ao DPD, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Planos Municipais e Estaduais, persistem desafios históricos: a desconexão entre teoria e prática, a desvalorização da profissão, a baixa participação dos docentes na formulação das políticas educacionais e a fragilidade das condições objetivas para a formação continuada.

Dessa forma, a problematização da relação entre PIBID e DPD, à luz do referencial teórico e das evidências empíricas, mostra que o programa constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento ético, reflexivo, investigativo e colaborativo dos/as professores/as. Contudo, sua efetividade depende da superação de entraves institucionais, do fortalecimento de uma cultura formativa coletiva e do reconhecimento político e social do/a professor/a como agente de transformação educacional.

Nesse sentido, ao analisar o PIBID como parte constituinte e, ao mesmo tempo, atravessada pelas contradições da política educacional brasileira, é possível observar que, embora o programa tenha sido criado pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação e da CAPES, com o objetivo de atrair estudantes das licenciaturas para a docência na escola pública, os resultados alcançados revelam tensões internas ao próprio sistema. Como aponta Bacila (2020, p. 5):

O governo federal por meio do Ministério da Educação e da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) propuseram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o firme propósito de atrair os estudantes das licenciaturas para a docência na escola pública, no entanto, o resultado, não foi como o esperado pelo programa. Muitos dos estudantes que passaram pelo processo lograram êxito com a bolsa, terminaram os estudos e se tornaram bons pesquisadores, inclusive com o objetivo de seguir carreira acadêmica em nível superior. Por inúmeros motivos, a carreira na escola da educação básica não foi a opção dos jovens pibidianos.

Nessa perspectiva, o Desenvolvimento Profissional Docente não pode ser compreendido dissociado das políticas públicas que o estruturam e das racionalidades que as orientam, particularmente a racionalidade gerencial, que incide sobre a organização do trabalho docente e redefine os sentidos da formação no interior das reformas educacionais contemporâneas.

A existência do PIBID, nesse sentido, está inserida nas complexas contradições do modo de produção capitalista, demandando ao mesmo tempo a formação de uma força de trabalho

qualificada, impondo limites estruturais à valorização docente e à democratização efetiva do ensino. O programa, portanto, surge como uma resposta às exigências por qualidade na formação docente, mas opera dentro de um sistema que tende a reproduzir desigualdades históricas, priorizando a eficiência técnica em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Nesse contexto, o PIBID revela tanto suas potencialidades transformadoras quanto os condicionantes estruturais que o limitam, expressando as disputas ideológicas em torno do papel social da educação pública na sociedade capitalista.

Nesse processo, os/as professores/as têm a oportunidade de revisar e renovar seu compromisso social como "agentes de mudança", a partir dos conhecimentos adquiridos cotidianamente e das competências e habilidades desenvolvidas na prática com seus alunos e colegas de profissão (Day, 2001).

Marcelo Garcia (2009) destaca que desenvolvimento profissional docente também pode ser compreendido como um conjunto de processos e estratégias nos quais os professores refletem sobre suas próprias práticas, aprendendo e evoluindo a partir de suas experiências. Nesse sentido, o/a professor/a está constantemente se desenvolvendo profissionalmente devido a diversos fatores, e, para compreendê-los de forma plena, não é possível dissociá-lo da sua identidade pessoal e das condições nas quais exerce sua profissão.

Em torno do desenvolvimento profissional, existem diversas crenças e representações que as pessoas reforçam a partir de suas falas e práticas. Essas crenças acabam se tornando verdades absolutas, determinando o rumo dos fenômenos nos quais as pessoas estão envolvidas. Todas as crenças são produzidas culturalmente, de acordo com as peculiaridades de cada sociedade, a qual possui tradições e culturas baseadas em conceitos e usos distintos que precisam ser considerados (Ferreira, 2020). Schein (2009) também destaca que essas crenças, enraizadas nas culturas, influenciam profundamente o comportamento e as práticas sociais.

São três as perspectivas do desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 227-236):

- a) 'Desenvolvimento do professor, como desenvolvimento de conhecimentos e de competências' é importante para a dimensão do trabalho docente, pois é preciso saber para ensinar, não se ensina o que não se sabe. As oportunidades para aprender e para ensinar buscam a melhoria da qualidade da educação; b) 'Desenvolvimento do professor como mudança ecológica' tem a ver com o trabalho e suas condições; c) Desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal. O desenvolvimento envolve mudanças profundas de vários âmbitos, na pessoa do professor. Considerar o professor integral, suas histórias de vida e historicidade.

Diante do que foi abordado até aqui, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional docente está fortemente vinculado a diversos fatores e contextos, entre eles: a subjetividade dos indivíduos, suas histórias e trajetórias de vida, bem como suas percepções e expectativas em relação à profissão. Como afirma Ferreira (2020, p. 3):

[...] trata-se de investigar o percurso profissional docente e delinear um panorama sobre a carreira docente no Brasil, pois o sujeito não se constitui professor do modo, mesmo havendo uma ideia de sucessão, visto que todas as vivências vão afrouxando as etapas de desenvolvimento na carreira docente, assim pode ocorrer uma descontinuidade dessas etapas e dos processos (subjetivos/objetivos) inerentes ao percurso laboral (Ferreira, 2020, p.3).

O desenvolvimento profissional docente tem se revelado um fenômeno complexo que passou por importantes transformações ao longo da última década, em decorrência dos novos entendimentos sobre os processos de ensinar e aprender. Ferreira (2020), destaca a existência de diferentes etapas na carreira docente. As experiências vividas em cada uma dessas etapas variam significativamente, de acordo com as trajetórias individuais, a personalidade, o gênero (feminino ou masculino), os contextos escolares (se públicos ou privados), a situação funcional do professor (efetivo ou contratado), bem como as pressões enfrentadas no ambiente de trabalho.

Além desses aspectos, as políticas educacionais exercem influência significativa sobre a organização da escola, as condições de trabalho e os percursos da carreira docente. Conforme assinalam Ball (2002) e Day (2001; 2007), reformas educacionais, sistemas de avaliação e mecanismos de regulação redefinem expectativas, responsabilidades e formas de atuação dos professores, impactando diretamente suas práticas e possibilidades de desenvolvimento ao longo da carreira. Tais políticas, ao mesmo tempo em que podem criar oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional, também tendem a intensificar pressões e desafios no cotidiano escolar, constituindo-se como um fator determinante na forma como os docentes vivenciam e ressignificam as diferentes etapas de sua trajetória profissional.

Na etapa inicial da carreira docente, Ferreira (2020) explica, ainda, que programas como o PIBID podem amenizar os impactos vivenciados por professores iniciantes ao se depararem com a realidade escolar. Isso porque, durante a formação inicial, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola por um período mais significativo do que aquele previsto nos estágios obrigatórios do curso.

Isso significa que a formação inicial e continuada ultrapassa os limites da universidade e dos cursos formais nos quais os professores se formam e se especializam, desconstruindo a

equivocada percepção de que esse processo possui um ponto final. Ao contrário, a formação continuada representa a engrenagem que pode impulsionar novas versões desse mesmo profissional, que se depara constantemente com desafios impostos pelas transformações no contexto educacional. Somado a isso, podemos afirmar:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (Marcelo Garcia, 2009, p. 10).

Os colegas de profissão que compartilham o mesmo ambiente de trabalho, e enfrentam desafios materiais e estruturais semelhantes, contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional desse professor, que absorve, incorpora e desenvolve novas estratégias de adaptação. As relações humanas e profissionais, as mudanças na legislação, a rotina escolar e as demandas sociais dos alunos são fatores que influenciam diretamente o trabalho docente.

Como processo, a profissão é aprendida desde o primeiro dia de trabalho do professor até sua aposentadoria. O desenvolvimento profissional docente considera a história de vida e a trajetória profissional desses sujeitos como “um mosaico de peças únicas e com colorido próprio”. Trata-se de uma espécie de “obra de arte”, resultante das experiências vividas, das áreas com as quais esse profissional mais se identificou, das crenças que nortearam suas ações e seu trabalho, dos estudantes com os quais conviveu, das condições materiais de trabalho, bem como dos recursos tecnológicos disponíveis. Além disso, considera-se se esse profissional aprendeu e se dispôs a conhecer as novas ferramentas didáticas que surgiram ao longo dos anos de sua carreira docente (Bacila, 2020).

Marcelo García (2009) compreende o desenvolvimento profissional como um fenômeno complexo, que se concretiza a partir de diversas características relacionadas à prática docente e ao contexto escolar. Segundo o autor, esse desenvolvimento se estrutura com base nos seguintes aspectos: a) o professor como avaliador, observador e reflexivo – o que indica uma prática docente de caráter construtivista; b) conhecimento a longo prazo – as experiências dos professores tornam-se mais eficazes quando articuladas aos seus conhecimentos prévios; c) base em contextos concretos – ou seja, práticas ancoradas no cotidiano escolar e nas atividades diárias dos docentes; d) interligação com reformas e mudanças no contexto escolar – a prática docente está relacionada à cultura da escola e aos processos institucionais de mudança; e) o

professor como mediador reflexivo do conhecimento – o desenvolvimento profissional ocorre a partir da reflexão sobre a prática, sendo a aquisição de novos saberes resultado desse exercício dialético; f) trabalho docente colaborativo – o desenvolvimento não se dá de forma isolada, mas por meio da interação com colegas, alunos e experiências formativas compartilhadas; g) desenvolvimento profissional adaptável – cada professor e cada escola avaliam suas demandas específicas para aplicar o modelo mais adequado ao seu contexto.

O pensamento de Marcelo Garcia (2009) coaduna com os objetivos do PIBID, conforme definidos na Portaria nº 46, de 2016, já mencionada em tópico anterior. Essa normativa expressa, de forma clara, a intenção da CAPES: melhorar, qualificar e incentivar a atuação dos professores supervisores; oportunizar a articulação entre teoria e prática para os estudantes de licenciatura em seus processos de formação; e promover a interação dos licenciandos com os alunos da rede básica de ensino e com o ambiente escolar.

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) envolve a formação inicial e continuada, a profissionalidade, os processos de autoformação e de aprendizagem. Além disso, ocorre em um contexto específico de atuação, desenvolvimento organizacional e curricular, envolvendo avanços coletivos e individuais, e implicando melhorias nas condições de trabalho. Esse fenômeno também se manifesta no âmbito pessoal, pois envolve a historicidade do indivíduo formador e, conseqüentemente, se entrelaça com suas práticas educativas e pedagógicas (Marcelo Garcia, 2009).

O desenvolvimento profissional é definido também como:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também, o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

É importante considerar a existência de aspectos que influenciam a prática deste profissional. Um desses aspectos diz respeito às crenças⁵ dos docentes e até mesmo dos

⁵ As crenças assumidas na formação profissional docente são objetos de revisão na formação continuada. As crenças são carregadas de preconceitos, de modo geral, de frases pronunciadas repetidamente e, conseqüentemente, absorvidas na educação continuada (Schein, 2009; Marcelo-Garcia *et al.*, 2009).

licenciandos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essas crenças têm o potencial de influenciar diretamente o desenvolvimento de ambos, docentes e licenciandos/as.

No contexto do PIBID, o/a professor/a supervisor/a não está isento das crenças e representações socialmente construídas que permeiam sua prática. Ao interagir com os licenciandos/as, muitas vezes revisita concepções pedagógicas que, embora naturalizadas, são frutos de processos culturais e históricos. Nesse sentido, sua atuação torna-se um espaço propício para a ressignificação de saberes, permitindo uma reflexão crítica sobre práticas que, anteriormente, eram tomadas como verdades absolutas. Assim, o/a supervisor/a se constitui também como sujeito em constante formação, cujo desenvolvimento profissional envolve o confronto entre suas crenças preexistentes e os novos desafios impostos pela experiência formativa compartilhada no ambiente escolar (Ferreira, 2020; Schein, 2009).

Bacila argumenta:

[...] as crenças influenciam as decisões dos profissionais da área educacional ao mediar a organização do trabalho pedagógico e as interações que os professores estabelecem com seus alunos. [...] Há um conjunto de crenças e valores que regem as nossas vidas. Algumas são perpetuadas por ditos populares[...] e outras advêm da experiência familiar, algumas com dificuldades da própria vida, outras com a experiência social [...]. Há aquelas que são específicas do ambiente escolar, que são perniciosas[...]por outro lado encontram-se relatos incontáveis de boas práticas de professores. Estes docentes acreditam que é possível aprender. Faz parte de seus sistemas de crenças a convicção de que os estudantes podem mudar suas vidas por meio de boas lições que aprendem. Investem em formação continuada com foco no que lhe dá o maior desafio diário: desenvolver boas práticas na escola (Bacila, 2020, p.7-8).

A citação evidencia como as crenças influenciam diretamente o trabalho pedagógico, afetando decisões e interações dos professores com os alunos. De origem diversa, cultural, familiar ou escolar, essas crenças podem tanto limitar quanto impulsionar a prática docente. O autor destaca especialmente os professores que acreditam no potencial de transformação da educação e investem em sua formação continuada, guiados pela convicção de que seus alunos são capazes de aprender e mudar suas vidas. Trata-se, portanto, de uma chamada à reflexão sobre o impacto das crenças na construção de práticas educativas mais conscientes e efetivas.

O PIBID é uma ferramenta potente de desenvolvimento pessoal e profissional, devido à sua capacidade de reestruturar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo professor durante sua formação inicial. Além disso, constitui-se em uma oportunidade valiosa para a produção e sistematização de novos saberes, que serão incorporados à sua bagagem de conhecimentos e à sua rotina de sala de aula (Nascimento, 2014).

As reflexões produzidas até aqui confirmam a afirmação de que nenhum profissional é completo. O conhecimento é inesgotável, e a prática docente não se desenvolve por um único caminho; cada professor/a a exerce e a vivencia de uma maneira única. Ao longo de sua carreira, esse/a professor/a pode assumir diferentes trajetórias e até mesmo contradizê-las em algum momento, tudo isso devido à tendência natural de refletir, modificar e revisar sua prática profissional.

Nascimento (2014, p. 11) observa que:

[...] ações voltadas para a formação continuada do professor são normalmente medidas pontuais, que visam adequar sua formação a requisitos, quase sempre idealizados do ato de ensinar. Para que o processo de formação não se limite a ações dessa natureza, há que se conceber um processo de desenvolvimento profissional.

Ademais, Pontes (1994 *apud* Nascimento, 2014, p. 29), destaca inúmeros fatores que contribuíram para a mudança no entendimento do papel e da formação docente: a) as crescentes mudanças nas condições sociais, resultantes das transformações no sistema educativo; b) as mudanças na teoria educativa, que desencadearam novas orientações didáticas e perspectivas para fundamentar a atuação do professor; e c) a reformulação da própria visão do papel do professor, que passou a reconhecer melhor a complexidade e os desafios do seu ofício.

À luz dessa compreensão do desenvolvimento profissional como um processo contraditório e situado, em um contexto de transformação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ganha relevância ao proporcionar situações reais e diversificadas para os/as bolsistas. A sala de aula torna-se um verdadeiro laboratório de prática, onde licenciandos/as e supervisores/as atuam conjuntamente, promovendo uma formação mútua e contínua. Diante do potencial desse programa, justifica-se a necessidade de as universidades articularem seus cursos de licenciatura com as demandas e experiências práticas vivenciadas na escola.

5 DIRETRIZES INSTITUCIONAIS E LEGAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID NA UESB

Esta seção apresenta os dados empíricos coletados junto aos/as supervisores/as e gestoras escolares envolvidos nos subprojetos do PIBID/UESB, analisando as implicações dessas experiências para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). A investigação concentra-se nas contradições entre as intenções formativas do programa e as condições materiais de sua implementação, a fim de identificar os determinantes históricos e sociais do trabalho docente e compreender como influenciam o Desenvolvimento Profissional Docente dos/as professores/as supervisores/as, cujos depoimentos são aqui apresentados.

Para compreendermos tais práticas no contexto da UESB, é importante situar o PIBID dentro de um quadro de normas que orientam sua execução. A implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) está fundamentada em um conjunto de diretrizes legais e institucionais que orienta sua organização e operacionalização.

No caso da UESB, essa estrutura legal e institucional se materializa em documentos institucionais específicos, como o PPI e os PPCs, que orientam a organização dos cursos de licenciatura segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e destacam a articulação entre formação inicial e educação básica. Embora o PPI não cite nominalmente o PIBID, observamos alguns princípios do programa, como a valorização da prática como componente curricular e a interação com as escolas públicas, convergindo com os objetivos institucionais de formação docente (Brasil, 2020; UESB, 2018).

Essa ausência de referência explícita ao PIBID indica que, embora haja aproximação entre os objetivos do programa e as diretrizes institucionais, o programa ainda não se configura como uma política formalmente institucionalizada na universidade, o que suscita questionamentos sobre seu grau de articulação com a formação inicial.

As contradições tornam-se evidentes na coexistência entre o reconhecimento do PIBID como espaço formador e os obstáculos estruturais que limitam sua efetividade. A tensão entre o desejo de inovar e a rigidez do cotidiano escolar ilustra essas barreiras.

Neste contexto, dos desafios enfrentados pelos/as supervisores/as e gestoras escolares durante a execução dos subprojetos, alguns pontos foram destacados nas respostas aos questionários, refletindo as dificuldades práticas no dia a dia da implementação. A seguir, apresentamos alguns excertos representativos das dificuldades mencionadas:

Limitação de tempo para executar propostas planejadas (S-Aspásia de Mileto, Questionário, 2025).

Falta de apoio da escola (S-Arthur Schopenhauer, Questionário, 2025).

Falta de livro didático e recurso multimídia (S-Alain Badiou, Questionário, 2025).

Faltava mobilização de professores, especialmente nas atividades multidisciplinares (S-Aristóteles, Questionário, 2025).

A maior dificuldade era o recurso, mas trabalhamos com materiais recicláveis ou de baixo custo (S-Adam Smith, Questionário, 2025).

Falta de tempo devido ao horário das ACs (S-Christine de Pizan, Questionário, 2025).

A escola tornou-se um complexo de educação integral, com diminuição da equipe e aumento de alunos (S-Avicena, Questionário, 2025).

No entanto, também são identificados obstáculos, conforme apontam as falas dos participantes a seguir:

A troca com outros professores da escola é praticamente inexistente (S-Anaximandro, Questionário, 2025).

Nas escolas não há interação entre professores para compartilhamento das atividades do PIBID (S-Cynthia McDonald, Questionário, 2025).

A troca com outros professores é limitada pela própria dinâmica escolar que é muito acelerada (S-Chrystine de Pizan, Questionário, 2025).

As respostas apontam dificuldades recorrentes, como a escassez de recursos, a ausência de apoio institucional e os impactos de mudanças estruturais provocadas, em especial, pela reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Tais fatores interferem diretamente na qualidade das experiências formativas, apesar do desejo de inovar.

Marcelo García (2009) afirma que o desenvolvimento profissional docente exige contextos que favoreçam reflexão e ação intencional. Ferreira (2020) e Martins (2017) acrescentam que o impacto do PIBID só é duradouro quando há respaldo institucional e condições adequadas de trabalho. Canan (2018) ressalta que a intencionalidade pedagógica precisa estar articulada à realidade da escola. Bacila (2020) e Oliveira (2004) reforçam a compreensão da formação como prática social situada nas condições históricas e materiais do trabalho docente.

Os dados revelaram que as condições institucionais influenciam diretamente o desenvolvimento profissional dos/as supervisores/as no PIBID. Entretanto, os desafios

relatados não anulam o potencial do programa, mas evidenciam a necessidade de políticas públicas e práticas escolares que garantam suporte estrutural, organização do tempo docente e valorização da colaboração nas escolas.

Apesar do desenvolvimento profissional promovido pelo PIBID estar condicionado a fatores organizacionais e estruturais, o programa tem se configurado como espaço de formação, tensionado pelas contradições do sistema educacional, exigindo mediações conscientes por parte dos sujeitos envolvidos. Reconhecer e enfrentar esses desafios é essencial para que o PIBID cumpra sua função formadora e transformadora, beneficiando tanto a formação inicial dos/as licenciandos/as quanto o desenvolvimento contínuo dos/as docentes supervisores/as.

Essas dificuldades ilustram a complexidade da implementação do PIBID no contexto da UESB e revelam os desafios enfrentados pelos/as supervisores/as, tanto em termos de infraestrutura e recursos quanto em relação à articulação com a escola e os/as docentes.

Entretanto, para entender essas dificuldades dentro de um quadro mais amplo, é fundamental analisar as normativas que estruturam o programa e orientam sua implementação. Além desses documentos institucionais, a análise das normativas nacionais, como a Resolução nº 70/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Portaria nº 1.504/2018 do Ministério da Educação (MEC), permite compreender os princípios que sustentam a proposta formativa do programa. No âmbito estadual, documentos como a Resolução nº 57/2019 evidenciam a relevância da articulação entre a universidade, as escolas parceiras e os sistemas de ensino, reafirmando o compromisso com a qualidade da formação docente.

Essa constatação empírica reforça a importância de uma leitura crítica das normativas que regem o programa. Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, torna-se essencial compreender esses dispositivos normativos não como prescrições neutras, mas como construções históricas permeadas por contradições e disputas. Nesse sentido, cabe aos sujeitos envolvidos reinterpretá-los criticamente, ajustando-os às especificidades locais sem perder de vista os princípios formativos do programa. Assim, a supervisão deve ser entendida como uma prática mediada por múltiplas determinações, legais, institucionais e sociais, que exigem constante reflexão para garantir sua função emancipadora e transformadora na formação docente.

Nesse contexto, a análise dos documentos institucionais e das normativas educacionais nos revelou como as diretrizes políticas contribuem para a consolidação e o aprimoramento de iniciativas como o PIBID. A leitura do Projeto Político Institucional de Formação de Professores (PPI-Formação, 2018), associada às resoluções mencionadas, possibilitou a identificação das bases legais e dos objetivos que norteiam a atuação do programa nas

Instituições de Educação Superior (IES), bem como a contradição entre as intenções formativas do programa e as condições materiais de sua implementação nas escolas da educação básica.

Desde sua criação, o PIBID foi concebido como parte de uma política pública vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação em 2007. Seu marco legal inaugural, a Portaria MEC nº 38/2007, foi sucessivamente atualizado por normas como a Portaria CAPES nº 260/2010, nº 096/2013 e nº 061/2020, que regulamentam sua execução. Esses documentos refletem os esforços do Estado para qualificar a formação inicial docente por meio da integração entre universidades e escolas públicas.

Além dessas normativas, destaca-se a Portaria nº 83/CAPES, que trata da nova regulamentação do PIBID no contexto da Política Nacional de Formação de Professores. Essa articulação entre políticas nacionais e estaduais é essencial para a adequação dos cursos de licenciatura aos pressupostos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

As DCNs estabelecem pressupostos que orientam a formação docente no Brasil, destacando a importância de um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) articulado para garantir uma formação coerente e eficaz. Nesse contexto, a práxis é fundamental, pois implica a integração entre teoria e prática, permitindo que os/as futuros/as professores/as desenvolvam uma compreensão crítica e reflexiva de sua atuação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), alinha-se a essa perspectiva ao promover a inserção de licenciandos/as no contexto escolar desde o início da sua formação, proporcionando uma experiência prática que articula teoria e realidade educacional.

Em convergência com tal proposta, a abordagem do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é a mais adequada a esses pressupostos, pois enfatiza a importância das condições históricas e sociais na formação das práticas educativas. No entanto, as DCNs registram a influência de pressupostos gerencialistas na educação, que podem representar desafios para a implementação de uma abordagem mais crítica e reflexiva, como a defendida pelo MHD, exigindo uma reflexão cuidadosa sobre como esses enfoques podem se complementar ou tensionar na prática educacional.

Nessa direção, a Resolução do Conselho Estadual de Educação - CEE/BA nº 70/2019 determina que todas as universidades do estado da Bahia ajustem seus currículos a essas diretrizes, reforçando o alinhamento com os objetivos de formação docente estabelecidos nas políticas educacionais. Além disso, as Resoluções CEE/BA nº 5/2008, nº 51/2010 e nº 57/2003, assim como a Lei Estadual nº 11.473/2009, destacam a importância da articulação entre ensino superior e educação básica. Essas normativas contribuem para consolidar currículos mais

integrados à prática pedagógica e fortalecem iniciativas como o PIBID, que desempenha papel fundamental na aproximação entre universidade e escola pública.

Segundo Caires *et al.* (2024, p. 3), “o redirecionamento curricular exigido pela resolução impulsiona as instituições a revisitar seus projetos formativos, promovendo maior integração entre teoria e prática, e fortalecendo os vínculos entre universidade e escola básica”.

De acordo com Caires *et al.* (2024, p. 3):

[...] no que se refere aos cursos de licenciatura, a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, de 01/07/2015, que estabelece a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e, posteriormente, a publicação da Resolução CEE/BA Nº 70/2019, de 16/07/2019e, que determina todas as Instituições de Ensino Superior da Bahia a adequarem os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura. Às DCNs, constituem marcos históricos importantes desses cursos, com vistas ao atendimento das demandas formativas dos egressos e das políticas da educação básica.

Posto isso, e visando atender à mobilização nacional em prol da reafirmação da política de formação de professores, promovida pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e conforme designação da Portaria nº 1.504, de 15 de setembro de 2018, constituiu uma Comissão para a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação de Profissionais da Educação. Tal iniciativa teve como finalidade reorientar as reformas curriculares dos cursos de licenciatura ofertados pela instituição.

Ainda de acordo com Caires *et al.* (2024), em agosto de 2018, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UESB aprovou o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, por meio da Resolução CONSEPE nº 57/2019. Essa resolução estabeleceu os princípios, diretrizes e a organização curricular, com um núcleo básico comum de disciplinas e carga horária, respeitando-se as especificidades de cada área do conhecimento, com a finalidade de orientar a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura.

Caires *et al.* (2024) associam esse ato da UESB à sua autonomia política, fundamentada no histórico compromisso com a defesa da formação de professores. A decisão de orientar a reforma curricular dos cursos com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação -CNE nº 02/2015 foi justificada pelo entendimento de que esse documento apresenta uma estrutura curricular mais flexível, menos diretiva e centrada na valorização de um perfil docente crítico, sensível às diversidades, e menos técnico-instrumentalizado em comparação à resolução posterior.

Como já destacamos anteriormente, nesta seção, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI-Formação) da UESB (2018) contempla princípios que convergem com programas de formação docente, como articulação entre teoria e prática, trabalho coletivo e compromisso social. No entanto, não menciona explicitamente o PIBID, indicando que o programa ainda não está formalmente institucionalizado na universidade. Nesse contexto, o Relatório do Seminário Institucional de Formação Docente e da Residência Pedagógica (2024) destaca estratégias para articular teoria e prática, visando fortalecer o vínculo universidade escola e promover a profissionalização docente desde a formação inicial.

Dessa forma, a universidade reafirma, por meio de suas ações e programas, o compromisso institucional com políticas formativas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais e às demandas da educação básica.

Dando seguimento a essa análise das diretrizes e princípios que norteiam o PIBID na UESB, é importante também destacar como o programa é estruturado na prática, especialmente no que diz respeito à articulação entre a universidade e as escolas públicas, bem como aos critérios para a seleção dos/as supervisores/as envolvidos/as no processo formativo.

Na universidade, o PIBID é organizado por meio de subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura. Cada subprojeto é coordenado por um/a docente da UESB e conta com a participação ativa de professores/as supervisores/as da educação básica, que atuam como orientadores/as.

A seleção dos/as supervisores/as do PIBID na UESB é realizada com base em editais específicos, que estabelecem critérios como a análise do currículo Lattes e a experiência docente. Destaca-se, entre eles, o Edital nº 046/2025, que exige o curso de licenciatura na área do subprojeto e experiência mínima de dois anos na Educação Básica, para atuar como supervisor/a dos subprojetos da universidade (UESB, 2025). Além disso, o processo inclui uma entrevista, que visa avaliar a compatibilidade do candidato com os objetivos formativos do PIBID, seu engajamento com a educação básica e sua disposição para contribuir ativamente no desenvolvimento dos/as licenciandos/as.

As análises reunidas até aqui revelam que o PIBID se constitui como uma política pública marcada por contradições estruturais, mas também por significativas potencialidades formativas. Por um lado, o programa enfrenta limites impostos por diretrizes políticas de corte gerencial, por instabilidades orçamentárias e pela falta de continuidade entre as ações nas diferentes gestões governamentais. Moura *et al.* (2025) analisam o PIBID como uma política pública marcada por movimentos de continuidade e descontinuidade, evidenciando que alterações nas prioridades governamentais e nos modelos de gestão impactam diretamente sua

estrutura, financiamento e abrangência nas instituições participantes. Nesse sentido, o programa torna-se vulnerável a cortes de recursos e a reformulações que comprometem a continuidade das ações formativas.

De modo convergente, Gatti *et al.* (2019) destacam que as políticas de formação de professores no Brasil, quando submetidas a uma lógica gerencial e dependentes de financiamento federal, tendem a apresentar fragilidade institucional e instabilidade, o que afeta a consolidação de programas como o PIBID nas universidades. Assim, tais limites não se restringem a contextos institucionais específicos, mas expressam um cenário mais amplo de precarização e descontinuidade das políticas públicas voltadas à formação docente.

Por outro lado, diversas pesquisas indicam que o PIBID tem contribuído para o fortalecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e para a ampliação do vínculo entre licenciandos/as e a escola pública, uma vez que o programa favorece a inserção dos/as estudantes no cotidiano escolar, promovendo articulação entre teoria e prática, e fortalecendo a formação profissional docente em contextos reais de educação básica (Fernandes; Lima, 2024; Araújo *et al.*, 2025).

Diante dessa complexidade, a análise mais detalhada dos dados do programa torna-se fundamental para compreender sua evolução ao longo do tempo. Ressaltamos, ainda, que, a partir do acesso aos relatórios institucionais enviados pela Universidade à CAPES no período de 2009 a 2024, foi possível levantar dados referentes ao quantitativo de bolsas solicitadas nos diferentes segmentos do PIBID: coordenador/es institucional, coordenadores/as de área, supervisores/as e bolsistas ID. Os resultados preliminares desse levantamento estão sistematizados na tabela 4, constituindo insumo importante para a análise do desenvolvimento do programa ao longo dos anos.

Tabela 4: Quantitativo de Bolsas Solicitadas: PIBID/CAPES/ UESB

Edital/Ano	Campus			Coordenador Institucional	Coordenador de Área	Supervisor	Bolsistas ID
2009/2010	J	V/C	-	01	09	19	135
2011 P*	J	V/C	-	01	09	19	135
2014P*	J	V/C	-	01	12	110	727
2017/2018	J	V/C	I	01	14	88	617
7/2018	J	V/C	I	01	18	58	422
02/2020	J	V/C	I	-	-	-	-
2022/2023	J	V/C	I	01	18	54	360
10/2024	J	V/C	I	01	27	81	648
Total				07	107	429	3.044

*Relatório parcial

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Relatórios parciais e finais PIBID/UESB:2009 a 2024.

A tabela 4 apresenta o quantitativo de bolsas ao longo dos 15 anos de implementação do PIBID na UESB, totalizando 3.587 bolsas. Com base nas quase 800 bolsas ofertadas em 2024, é possível inferir o sucesso do programa, marcado pela realização do Seminário Institucional do PIBID, evento que fortalece o diálogo entre teoria e prática e promove trocas formativas entre a universidade e a Rede Pública.

Diante dessa trajetória consolidada e do papel estratégico do programa no âmbito institucional, torna-se relevante aprofundar a compreensão sobre sua configuração interna ao longo dos anos. Nesse sentido, em relação ao PIBID/UESB, *locus* específico desta pesquisa, buscamos dados sobre: a) quantitativo de projetos/subprojetos nos *campi* de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga; b) quantitativo de subprojetos ativos e inativos; e c) quantitativo de bolsistas/licenciandos/as e supervisores/as participantes do programa, no período de 2009 a 2025. Conforme Quadro 03 apresentado na seção 03 desta dissertação.

A comparação entre a Tabela 04, que apresenta o quantitativo de bolsas solicitadas no âmbito do PIBID/CAPES/UESB, e a Tabela 05, a seguir, que sistematiza os subprojetos efetivamente desenvolvidos pela instituição, evidencia divergências entre o número de bolsas pleiteadas e o quantitativo de bolsistas e supervisores/as efetivamente contemplados/as. Enquanto a Tabela 04 registra uma demanda crescente por bolsas ao longo dos editais, especialmente no que se refere aos bolsistas de iniciação à docência e supervisores/as, a Tabela 05 revela números inferiores quando se observa a implementação concreta dos subprojetos nos diferentes *campi* e períodos. Essa discrepância indica que nem todos os bolsistas classificados nos processos seletivos foram, de fato, contemplados com bolsas financiadas pela CAPES, o que pode ser explicado por limites orçamentários, ajustes institucionais e redefinições operacionais do programa ao longo de sua execução. Tal diferença entre demanda e efetivação reforça a compreensão do PIBID como uma política marcada por contradições entre sua proposta formativa e suas condições concretas de implementação.

Antes do acesso a esses dados complementares, foi possível localizar apenas um estudo secundário, o artigo de Gonçalves *et al.* (2016), que reúne informações referentes ao período de 2010 a 2016, cujos dados encontram-se sistematizados na Tabela 05 a seguir.

Tabela 5: Subprojetos PIBID/UESB

Campus	Quantitativo de subprojetos	Bolsistas ID	Supervisores
2010-2012			
Jequié	05	67	9
Vitória da Conquista	08	65	10
Total Geral	-	132	19
2012-2014			
Vitória da Conquista	10	180	32
Jequié	11	229	36
Itapetinga	05	95	12
Total Geral	-	504	80
2014-2016			
Vitória da Conquista	08	296	44
Jequié	09	309	59
Itapetinga	05	109	18
Total Geral	-	714	121

Fontes: Relatórios finais Pibid - UESB 2012, 2014 e 2016. Adaptado a partir de:
Santos e Gonçalves (2016).

A dificuldade inicial de acesso a essas informações revela fragilidades nos processos de registro, memória e avaliação institucional do PIBID na UESB. Tais fragilidades podem estar associadas à rotatividade de coordenações, à ausência de políticas de arquivamento e sistematização, bem como à falta de uma cultura institucional consolidada de monitoramento contínuo dos programas de formação docente.

Embora essa fonte não ofereça uma sistematização completa de todo o processo de seleção de bolsistas/licenciandos/as e supervisores/as, e de subprojetos desde 2009, quando o PIBID foi implementado, foi possível identificarmos a presença e a distribuição dos subprojetos nos três *campi* da universidade durante o período de 2017 a 2025, como citamos acima, e conforme Tabela 06 a seguir.

A existência dessas informações, dispersas e parciais, evidencia a importância da institucionalização de práticas de registro e organização dos dados, fundamentais para a preservação da memória e a avaliação contínua das implicações do PIBID na formação docente na UESB.

Tabela 6: Quantitativo de Subprojetos do PIBID/UESB do período de 2017 a 2025

	Quantitativo Editais Ano	Campus Vitória da Conquista/ subprojetos	Campus de Jequié/ subprojetos	Campus de Itapetinga/subprojetos	Total	
02	020/2017	03	06	04	13	17
	100/2017	01	03	Sem oferta	04	
01	125/2018	08	05	02	15	15
02	031/2019	09	05	02	16	32
	128/2019	09	05	02	16	
03 editais	133/2020	06	03	02	11	31
	146/2020	06	02	01	19	
	164/2020	07	03	01	31	
03 editais	027/2022	06	03	01	10	31
	212/2022	01	02	Sem oferta	03	
	194/2022	09	07	02	18	
05 editais	047/2023	09	05	01	15	51
	100/2023	05	07	02	13	
	123/2023	Sem oferta	02	02	04	
	204/2023	05	05	01	11	
	241/2023	03	04	01	08	
01	315/2024	07	05	03	15	01
01	046/2025	03	02	03	08	01

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis em:
<http://www2.uesb.br/tttransparência/publicações/editais> (2025).

5.1 AS INTENÇÕES FORMATIVAS DO PIBID NA UESB E AS CONTRADIÇÕES DE SUA MATERIALIZAÇÃO

Nesta seção analisamos a atuação dos/as professores/as supervisores/as dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com foco nas experiências desenvolvidas em três escolas da rede estadual de ensino, no município de Vitória da Conquista/BA. A discussão abrange o modo como o programa é operacionalizado nas escolas, os dispositivos legais que o regulamenta em

âmbito nacional e institucional, bem como as práticas pedagógicas adotadas pelos/as supervisores/as no cotidiano escolar.

A supervisão, entendida como prática formativa, torna-se central na mediação entre saberes acadêmicos e experiências concretas da escola básica. No entanto, essa mediação não ocorre em um contexto neutro, sendo, portanto, atravessada por determinantes históricos, materiais e ideológicos que moldam o sistema educacional brasileiro. Como aponta Frigotto (2005, p. 21), “as políticas públicas educacionais refletem as condições materiais e ideológicas da sociedade, reproduzindo ou transformando as relações sociais vigentes”. Assim, a supervisão no âmbito do PIBID/UESB deve ser compreendida como uma prática social contraditória, portadora de potencial formativo, mas também condicionada por limites estruturais.

A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2011), propomos a compreensão da supervisão como sendo determinada historicamente e, portanto, em constante transformação. Suas formas e sentidos são resultados das mediações entre os objetivos das políticas educacionais e as condições concretas de trabalho nas escolas. Nesse processo, emergem tensões e resistências que precisam ser analisadas criticamente, de modo a contribuir para a construção de uma formação docente efetivamente crítica, articulada à realidade social brasileira.

Sob esse mesmo referencial, a atuação do/a supervisor/a revela-se atravessada por múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas. A atuação junto aos subprojetos da UESB expressa contradições inerentes à formação docente no país: de um lado, a busca pela formação crítica e integral dos/as futuros/as professores/as; de outro, as limitações materiais das escolas, a precarização do trabalho docente e a pressão por resultados imediatos. Essas contradições não anulam o valor formativo da supervisão, mas evidenciam sua complexidade e o caráter histórico de sua constituição (Mészáros, 2008; Frigotto, 2006).

Compreender a supervisão no âmbito do PIBID exige, portanto, situá-la como uma prática historicamente construída, determinada por processos sociais amplos e desiguais. À luz do Materialismo Histórico-Dialético, entende-se que suas funções, sentidos e formas de organização não são dados naturais, mas produções históricas condicionadas por disputas de projetos educacionais e concepções de formação docente (Marx, 2011; Frigotto, 2005).

No contexto específico da UESB, os/as supervisores/as assumem um papel essencial na articulação entre a formação teórica dos/as licenciandos/as e a prática pedagógica nas escolas públicas. Sua atuação contribui para a efetivação das ações previstas nos subprojetos, ajustando-as às particularidades institucionais e socioculturais da região. Dessa forma, reafirma-se sua

centralidade na construção de percursos formativos mais críticos, contextualizados e comprometidos com a transformação da realidade educacional brasileira (Goncalves, 2019).

Diante dessa importância, na presente seção, tivemos como propósito analisar a atuação dos/as professores/as supervisores/as no contexto escolar, considerando os objetivos específicos que orientam esta investigação. Nesse sentido, buscamos apresentar um panorama geral dessa atuação, evidenciando sua articulação entre universidade e escola.

A partir dos eixos: reflexão, formação, colaboração e mudanças nas práticas educativas, objetivamos compreender, de forma crítica e fundamentada, as implicações e os limites da atuação dos/as supervisores/as no âmbito do programa, bem como suas interfaces com a formação inicial e continuada de professores/as. Para atender a esses objetivos, organizamos a discussão desta seção em subseções, cada uma dedicada à análise dos objetivos específicos da pesquisa, entre outros aspectos relacionados ao papel dos/as supervisores/as nos subprojetos do PIBID/UESB.

5.2 AS INTENÇÕES FORMATIVAS A PARTIR DA ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A SUPERVISOR/A, COM BASE NOS MARCOS LEGAIS E NORMATIVOS NO ÂMBITO DO PIBID

A investigação sobre a atuação do/a professor/a supervisor/a no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) demanda, inicialmente, a consideração dos marcos legais e normativos que orientam sua atuação no contexto da formação inicial de professores/as. De acordo com os documentos oficiais que regulamentam o programa, a exemplo dos editais da CAPES, das diretrizes institucionais e dos planos de atividades dos subprojetos, o/a supervisor/a configura-se como agente articulador entre a escola e a universidade, responsável por acompanhar, orientar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos/as licenciandos/as no espaço escolar.

Essa atuação encontra respaldo legal na Lei nº 11.502/2007, que reorganiza a CAPES e insere a formação de professores/as da educação básica em sua missão institucional, fornecendo base legal para a criação e coordenação de programas como o PIBID; no Decreto nº 7.219/2010 que institui formalmente o programa no âmbito da CAPES; e na Portaria CAPES nº 260/2010, que detalha suas atribuições no cotidiano das escolas parceiras.

Esse conjunto normativo é complementado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, previstas na Resolução CNE/CP nº 1/2002, reforçando a importância da prática docente desde a formação inicial, valorizando a inserção dos/as licenciandos/as na escola básica, sob a

supervisão de professores/as experientes. Posteriormente, a Portaria CAPES nº 83/2022, promove ajustes do programa à Política Nacional de Formação de Professores/as, enquanto a Resolução CAPES nº 57/2024, estabelece diretrizes operacionais e critérios para a seleção de bolsistas e o acompanhamento das atividades. No âmbito institucional, editais de seleção e portarias internas da UESB, regulamentam a aplicação dessas disposições no contexto local.

Apesar das diretrizes claras estabelecidas nos editais da CAPES, termos de adesão e resoluções internas, os dados da pesquisa evidenciam desafios na efetivação dessas diretrizes no âmbito do programa. Por outro lado, é importante reconhecer que essas normativas também conferem legitimidade institucional ao trabalho do/a supervisor/a, garantindo sua participação em atividades acadêmicas, contribuindo para sua valorização profissional. Entre os aspectos apontados, destacam-se o acúmulo de funções, a infraestrutura insuficiente e os prazos restritos, como ressalta uma das participantes: *“Seria importante repensar em relação a carga de atribuições ao supervisor, que muitas vezes acumula outras funções”* (S-Aspásia de Mileto, Questionário, 2025).

No entanto, as entrevistas com as gestoras escolares e coordenadores/as pedagógicos/as apontam para a necessidade de maior articulação entre o PIBID e outras políticas públicas de formação continuada, de modo a ampliar o alcance formativo do programa e promover uma integração mais efetiva entre universidade e escola, como apontam os depoimentos a seguir:

[...] é importantíssimo essa integração [universidade e escola] porque nessa formação inicial o licenciando tem a oportunidade de estar em contato com a sala de aula, mesmo antes de terminar o curso, [...] saber se realmente ele quer vivenciar essa profissão (CP- Adriana Cavarero, Entrevista, 2025).

[...]a escola precisa conhecer o programa como um todo[...] qual é a intencionalidade, quais são as pessoas que estão à frente? (CP -Confucius, Entrevista, 2025).

Os depoimentos reforçam que a integração/articulação entre universidade e escola é essencial para a formação inicial docente, tanto no que se refere à inserção do licenciando na sala de aula quanto à necessidade de intencionalidade e envolvimento da escola com o programa. Evidencia-se, assim, que a efetividade do PIBID depende de uma articulação consciente e colaborativa entre as instituições envolvidas.

5.3 A ATUAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SUPERVISORES/AS NO CONTEXTO ESCOLAR

A atuação como supervisor/a no âmbito do PIBID constitui, para esses/essas docentes, um espaço potente de desenvolvimento profissional docente (DPD). Muitos relataram ganhos como o aperfeiçoamento da escuta ativa, da mediação pedagógica e do planejamento colaborativo, além do fortalecimento da capacidade de orientar processos formativos e refletir criticamente sobre a própria prática docente.

O acompanhamento dos/as licenciandos/as nas atividades escolares representa apenas uma dimensão da atuação dos/as supervisores/as. Na prática, sua função vai além da supervisão técnica: envolve o planejamento conjunto de ações pedagógicas, o incentivo à reflexão crítica sobre os desafios da sala de aula e a promoção de práticas colaborativas entre bolsistas, professores/as e gestoras escolares. Essa atuação contribui para a construção de um ambiente formativo coletivo, no qual o aprendizado ocorre pela troca de experiências, pela análise crítica das práticas e pela constante reelaboração das práticas docentes: ou conforme relata os/as professores/as supervisor/a a seguir:

Promoção da parceria entre o NTE 20[Núcleo Territorial de Educação] e a UESB na oferta de cursos de extensão/formação nas atividades complementares ACs (S-Avicena, Questionário, 2025).

Poderiam ser promovidos simpósios voltados para os professores da rede estadual e visitas técnicas planejadas e reuniões, em parceria com o NTE-20. Isso evitaria que os professores tivessem que ajustar de forma deliberada e isolada, suas rotinas para atender às demandas do PIBID, tornando o processo mais institucionalizado e viável (S- Aspásia de Mileto, Questionário, 2025).

Penso que a realização de eventos na universidade com a participação dos alunos da escola, fortaleceria as relações entre as instituições[...] (S-Anaximandro, Questionário, 2025).

As práticas formativas conduzidas pelos/as supervisores/as nas escolas revelam-se potentes por seu caráter situado e contextualizado. Por conhecerem de forma aprofundada a realidade local, esses profissionais são capazes de propor ações pedagógicas coerentes com as demandas dos/as estudantes, com o projeto político-pedagógico das escolas e com as diretrizes do programa. Essa mediação qualificada é o que permite aos/as licenciandos/as vivenciar, de forma crítica, os desafios da docência, desenvolvendo aprendizagens profissionais que dificilmente seriam adquiridas apenas no ambiente universitário.

Contudo, essa atuação é marcada por tensões estruturais. Muitos/as supervisores/as relatam dificuldades que vão desde a ausência de tempo para o planejamento das ações do PIBID, passando pela escassez de recursos didáticos, até a baixa articulação com a gestão

escolar em algumas unidades. Soma-se a isso o pouco reconhecimento formal do trabalho desenvolvido, o que indica uma lacuna nas políticas de valorização da docência e sinaliza a urgência de consolidar mecanismos institucionais de apoio à função do/a supervisor/a. Esses desafios apontam para limites concretos da atuação formadora e precisam ser compreendidos no contexto mais amplo da implementação do programa, conforme revelam os depoimentos dos/as supervisores/as no início desta seção.

Apesar do reconhecimento da escola como lugar de formação, os participantes apontam dificuldades e obstáculos, que dificultam a consolidação dessa função, conforme evidenciado nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas apresentados nas subseções 5.2.

Além disso, a inserção do PIBID no cotidiano das escolas implica lidar com diferentes culturas institucionais e modos de conceber o trabalho pedagógico. Em alguns contextos, a presença dos/as licenciandos/as, orientados/as pelos/as supervisores/as, é vista como uma contribuição valiosa ao fortalecimento do projeto educativo da escola. Em outros, há resistência ou incompreensão quanto aos objetivos do programa, o que exige dos/as supervisores/as habilidades de negociação, sensibilidade institucional e capacidade para mediar conflitos. Sobre este aspecto apresentamos os depoimentos a seguir:

Geralmente os professores da educação básica são bem receptivos com e acolhedores em relação aos bolsistas do PIBID (S-Albert Camus, Questionário, 2025).

Muitos colegas acham que a presença dos bolsistas incomoda, não querem que suas aulas sejam utilizadas para o programa (S-Arthur Schopenhauer, Questionário, 2025).

Nesse sentido, a função do/a supervisor/a ultrapassa a dimensão técnica e assume um caráter político e pedagógico. É por meio de sua atuação que se viabiliza, concretamente, a proposta de integração entre universidade e escola básica, princípio fundante do PIBID. Ao mediar essa relação, o/a supervisor/a atua como sujeito ativo no processo de formação docente, não apenas formando, mas também se (re)formando a partir da experiência compartilhada com os/as licenciandos/as e os demais atores escolares.

A análise da atuação dos/as supervisores/as no cotidiano escolar evidencia, portanto, que sua prática está atravessada por contradições próprias da realidade educacional brasileira: de um lado, o compromisso com uma formação crítica e emancipadora; de outro, os limites impostos pelas condições materiais, pelas políticas educacionais e pelas estruturas institucionais das escolas. Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), essas tensões não devem ser vistas como obstáculos paralisantes, mas como elementos constitutivos da prática educativa

e pontos de partida para a transformação das condições objetivas de trabalho e formação, e não como barreiras ao desenvolvimento profissional.

Nesse mesmo horizonte analítico, o desenvolvimento profissional docente, não deve ser entendido como um processo linear de evolução contínua, mas como um fenômeno marcado por dilemas entre objetivos formativos, condições materiais e contextos institucionais. Do ponto de vista do MHD, tais determinantes refletem as condições históricas e sociais que atravessam o trabalho docente, influenciando sua prática e sua carreira.

Sob essa perspectiva, Huberman (1994) enfatiza que a trajetória profissional dos professores apresenta ciclos de avanços e retrocessos, em que experiências, crises e reinvenções se inter-relacionam, ilustrando empiricamente a complexidade do desenvolvimento docente. Por outro lado, Day (2001) ressalta que o desenvolvimento profissional é também situado, relacional e mediado por interações sociais e institucionais, mostrando que, apesar das contradições estruturais, os professores podem construir significado e progresso em suas práticas pedagógicas.

Reconhecer o/a supervisor/a como sujeito histórico, inserido em um processo contraditório e dinâmico, permite compreender que sua atuação é tanto um reflexo quanto uma possibilidade de superação das limitações do sistema educacional. Nesse cenário, a formação de professores assume um caráter coletivo, processual e dialético, no qual a escola deixa de ser apenas campo de aplicação para se tornar espaço de produção de conhecimento e reinvenção do fazer docente.

5.4 OPERACIONALIZAÇÃO DOS SUBPROJETOS PIBID DA UESB NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

A operacionalização do PIBID nas escolas parceiras da UESB demanda uma articulação complexa entre universidade, escola e sujeitos formadores. Os/as supervisores/as exercem uma função central nesse processo, atuando como mediadores/as entre os objetivos acadêmicos do programa e as condições concretas do ambiente escolar. São responsáveis por acolher os/as licenciandos/as, orientar sua inserção nas práticas pedagógicas e planejar, em conjunto, atividades que articulem formação teórica e experiência prática.

As atividades realizadas pelos/as licenciandos/as são variadas e contextualizadas, incluindo observação e regência de aulas, oficinas temáticas, projetos interdisciplinares e produção de materiais didáticos. Embora o projeto contemple diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Matemática, Biologia e Letras, todas compartilham uma lógica formativa

comum, sustentada pela mediação crítica dos/as supervisores/as e pelo reconhecimento das particularidades dos contextos escolares.

Essa perspectiva se confirma quando se observa o Quadro 3, no qual se evidenciam os subprojetos mais recorrentes: Pedagogia, Matemática, Biologia, História, Química, Física e Geografia, indicando que, apesar das especificidades epistemológicas e metodológicas de cada área, o PIBID tem se estruturado a partir de princípios formativos convergentes, voltados à articulação entre teoria e prática e à valorização da escola pública como espaço de formação docente.

Contudo, essa dinâmica enfrenta inúmeros desafios. Os/as supervisores/as lidam frequentemente com limitações estruturais nas escolas: a sobrecarga de trabalho, a ausência de reconhecimento institucional e fragilidade nas políticas de valorização da docência. Tais obstáculos exigem desses/as profissionais um posicionamento crítico, criativo e resistente, para manter em funcionamento as propostas normativa e formativa do programa e garantir a qualidade das experiências vivenciadas pelos/as licenciandos/as.

Essa realidade também é reconhecida pelas gestoras escolares entrevistadas, cujas falas confirmam as insatisfações dos/as supervisores/as quanto aos problemas estruturais enfrentados pelas escolas. Entre eles, destacam-se a falta de espaço físico adequado e a superlotação das salas de aula, apontados de forma recorrente como dificuldades à adesão da escola ao PIBID. As queixas em relação à questão do espaço são compartilhadas por todas, evidenciando a necessidade de que a UESB considere essa demanda.

[...] eu não observei nem agora enquanto gestora, nem enquanto eu era preceptora do PIBID, uma dificuldade, ou uma questão de dificuldade mesmo relacionada ao PIBID, às vezes, mas a questão de espaço, as escolas estão superlotadas, todas as escolas, esse é o problema principal (D-Catherine Malabou, Entrevista, 2025).

[...] eu não lembro assim de dificuldade, eles estão sempre presentes junto com os professores, não tem assim alguma dificuldade, que eu me lembre. Mas, a questão do espaço, às vezes nós não temos espaço, para atender, principalmente agora que juntaram as escolas (D-Aparecida Carneiro, Entrevista, 2025).

Eu acho que a principal dificuldade é, sendo sincera, é a quantidade, de alunos da UESB que procuram a gente para estagiar. Então, às vezes, a gente tem muitos estagiários. Ainda temos um ou dois ou três professores com o PIBID, então por vezes a escola fica muito cheia, acho que até poderia te dizer que fica sem lugar até para fazer uma reunião (D-Barbara Smith, Entrevista, 2025).

Os depoimentos das gestoras evidenciam que as dificuldades apontadas não se relacionam diretamente ao PIBID enquanto política institucional da UESB, mas às condições estruturais das escolas públicas nas quais o programa se insere. A recorrência da menção à falta de espaço físico e à superlotação indica limites materiais que antecedem a presença do PIBID e que afetam o funcionamento cotidiano das instituições escolares.

Nesse sentido, o programa não é identificado como gerador de conflitos ou entraves pedagógicos, mas como uma iniciativa que, ao adentrar o espaço escolar, torna mais visíveis fragilidades estruturais que extrapolam seu campo de atuação e demandam respostas no âmbito das políticas educacionais mais amplas. De acordo com Ball (1994) e Ball, Maguire e Braun (2012), as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas interpretadas e recontextualizadas no cotidiano escolar, processo que tende a explicitar contradições e limites estruturais já existentes nas instituições.

A partir desses limites estruturais, torna-se relevante analisar mais detalhadamente como o papel da gestão escolar influencia o sucesso do PIBID nas instituições. Dos depoimentos das gestoras das escolas B e C, mais objetivos quanto aos limites e possibilidades do programa, sobre o papel da gestão para o sucesso do PIBID na escola, destacamos os excertos a seguir:

Os desafios às vezes são mais voltados, para as questões burocráticas mesmo [...] muita coisa o próprio aluno do PIBID, ele ainda não tem conhecimento, às vezes eles chegam muito, muito de repente querendo fazer uma atividade, querendo solicitar alguma coisa, só que existe a burocracia [...] eles não conseguem dimensionar que quando eles pensam numa atividade para uma turma que está fora do horário deles de aula, eles mexem com toda a estrutura da escola, tem todo um planejamento. O que a gente pode fazer é abrir as portas da escola (D-Catherine Malabou, Entrevista, 2025).

:

O que você pode fazer [...] é às vezes fazer um trabalho de formiguinha mesmo não é, se você influencia 2 (dois) ou 3 (três), se você cumpre seu trabalho e se você é mesmo exemplo, é nisso que a gente vai poder atuar então, eu acredito muito que o PIBID possa possibilitar isso para os estudantes, que eles entendam qual é a realidade da escola[...] (D-Barbara Smith, Entrevista, 2025).

Eu acho que é aceitando, recebendo bem, eu acho que a UESB deveria estar cada vez mais perto da gente [...] então quanto mais esses laços estiverem estreitos, vai ser melhor para os dois, para melhorar a educação e achar a fórmula, porque até agora a gente não achou (D-Barbara Smith, Entrevista, 2025).

Barbara Smith, ao destacar a importância de acolher os/as licenciandos/as e manter uma postura receptiva, o faz na perspectiva de que um vínculo mais estreito entre a escola básica e

a universidade pode favorecer, de forma colaborativa, a construção de estratégias mais eficazes para a melhoria da educação. Nesse contexto, a questão do espaço físico nas escolas, frequentemente mencionada como um obstáculo, não se reduz à simples “falta de salas”, mas insere-se em um debate mais amplo acerca da articulação universidade-escola e das políticas de formação docente.

Essa perspectiva é consistente com estudos que apontam que o PIBID, ao promover aproximação e diálogo entre os diferentes atores da formação inicial, tem potencial para fortalecer a integração entre teoria e prática e enriquecer a relação entre instituições formadoras e escolas parceiras, desde que se considere a complexidade institucional envolvida no processo (Nóvoa, 1992).

A abertura à cooperação institucional, ou seja, a aproximação entre a universidade e a escola, bem como os desafios e pontos positivos dessa integração, são apontados pela diretora:

Sim, hoje eles vêm muito mais cedo para escola, então essa é a proximidade que não tinha antes na nossa época, na época do estágio[...] a gente percebe essa proximidade da universidade com a escola desde muito cedo tem um diferencial na formação mesmo, acredito (D-Aparecida Carneiro. Entrevista, 2025).

Eu acho que[...] nós temos que ter mais reuniões, mais encontros e, falar mais sobre o PIBID na escola, e o que a gente percebe nessa estrutura, sim, às vezes fica o professor com os estudantes, a gente precisaria ter um tempo para falar mais sobre isso, pra fazer mais atividades interdisciplinares, para que eles (pibidianos) se integrassem mais, eu acho que é uma dificuldade que nós temos[...] eu defendo muito o projeto, porque nós não tivemos, eu falo, gente! Esses meninos são muito privilegiados porque eles estão aqui, recebem bolsa para poder estar aqui, então eles vivenciam todo esse processo, ninguém quer mais ser professor [...] isso é um incentivo. Mas, inclusive, esse encontro e essa divulgação tem que ter, porque houve uma época mesmo[...] os professores não queriam assumir como supervisores dos estudantes (D-Aparecida Carneiro, Entrevista, 2025).

A fala da gestora revela uma postura ambivalente, que combina o reconhecimento da importância do PIBID e a forma como a escola o integra em sua rotina. Ao defender o projeto como uma oportunidade privilegiada de formação docente, especialmente em um cenário de crescente desinteresse pela carreira do magistério, ela também aponta lacunas no diálogo entre a gestão, os/as professores/as e os/as licenciandos/as.

A ausência de momentos específicos para discutir o programa no coletivo da escola evidencia limites na integração do PIBID ao cotidiano escolar. As falas das gestoras indicam que o programa, em muitos casos, permanece restrito ao/a professor/a supervisor/a, carecendo de espaços institucionais de diálogo que envolvam toda a comunidade escolar. Essa fragilidade

compromete a articulação do PIBID com as dinâmicas internas da escola e dificulta a construção de ações coletivas e interdisciplinares.

Eu acho que os coordenadores do PIBID poderiam ter uma conversa com a escola, como um todo, não só com o professor, trazer o programa para dentro da escola para a gente discutir como um todo, como o PIBID pode funcionar dentro da escola, saber a realidade da escola. O PIBID foi reestruturado agora [...] (D-Catherine Malabou, Entrevista, 2025).

Deveria ter reuniões com a escola toda (D-Barbara Smith, Entrevista, 2025).

Dessa forma, observamos que, embora haja valorização do PIBID por parte da gestão, a consolidação de uma cultura institucional de formação ainda depende de estratégias mais efetivas de articulação entre os diversos sujeitos envolvidos no processo formativo. Por outro lado, há experiências que demonstram esforços concretos para integrar os/as licenciandos/as às rotinas escolares e fortalecer os vínculos entre escola e universidade. A gestora Aparecida, por exemplo, enfatiza a importância do clima institucional e do acolhimento dos/as licenciandos/as no ambiente escolar, aspectos considerados por ela essenciais para o êxito da experiência formativa. Além disso, o PIBID tem ajudado a formar uma rede de apoio entre os/as futuros/as professores/as e os/as docentes mais experientes da escola, como aponta os depoimentos a seguir:

É a participação nas ACs, que eles vivenciam, esses encontros de atividade complementar[...] todas as atividades da escola eles têm essa oportunidade de reuniões, encontros de planejamento, de acompanhamento (D-Aparecida Carneiro, Entrevista, 2025).

[...] eles participam de tudo, nas ACs [...] então isso contribui bastante para a formação profissional deles, é o grande diferencial como eu falei antes (D-Aparecida, Entrevista, 2025).

Eles são muito bem acolhidos[...] aqueles que já estão participando do programa eles participam da Jornada Pedagógica em fevereiro, junto com o professor, eles participam das ACs, do que quiserem participar, então há uma integração, para eles entenderem com é que a escola funciona (D-Barbara Smith, Entrevista, 2025).

[...] o aluno do PIBID aprende com o professor tanto a questão didática, quanto a questão humana, como também ele ajuda o professor deixando mais leve o trabalho em sala de aula. Então essa parceria aí de apoio ela existe, tanto que é frequente que o mesmo professor no ano seguinte ele volta para o programa que ele aderiu, e só não fica no programa aqueles casos mesmo como a gente falou[...] por questões particulares, que têm interesse de se afastar agora (D-Catherine Malabou, Entrevista, 2025).

As falas das gestoras, assim como o depoimento do/a supervisor/a reforçam a existência de uma parceria significativa entre os/as bolsistas do PIBID e os/as professores/as da escola, destacando que essa relação promove benefícios mútuos: os/as licenciandos/as aprendem tanto no plano didático quanto no humano, enquanto os/as docentes percebem mais leveza no trabalho em sala de aula. Essa cooperação é valorizada a ponto de muitos/as professores/as retornarem voluntariamente ao programa em anos seguintes, o que demonstra o fortalecimento de vínculos e a construção de uma rede de apoio no ambiente escolar, como expressam as falas da diretora e da coordenadora a seguir.

O PIBID, (bolsistas) ajudam muito, na atualização da sala de aula, dos conteúdos, uma forma diferente de passar para os alunos as tecnologias, que eles utilizam muito e ajudam muito o professor[...] é muito positiva a mobilidade por parte dos alunos do PIBID [...] com toda a energia deles, traz coisas novas para os alunos da escola (D- Catherine Malabou, Entrevista, 2025).

Um dos principais benefícios da presença dos pibidianos na escola é que eles trazem novidades [...] a inovação, porque muitas vezes nós professores, até por falta de tempo em sala de aula, mesmo com toda a experiência, e até por uma questão de se manter na zona de conforto, não nos atualizamos, e o estudante do PIBID que está atualizado, cheio de vontade de atuar, ele traz essas inovações [...] que vão contribuir com a aprendizagem, pela proximidade com a linguagem do aluno (CP-Adriana Cavarero, Entrevista, 2025).

[...] A partir das habilidades dos pibidianos, diversificamos algumas técnicas, com a utilização de músicas, gráficos e diagramação de fotografias, as quais foram utilizadas para o projeto FIOCRUZ. A musicalidade trouxe ânimo na escola[...] (S-Angela Davis, Questionário, 2025).

Essa constatação abre espaço para refletirmos sobre os efeitos dessa aproximação no cotidiano escolar e no processo formativo dos/as licenciandos/as, especialmente ao que concerne à construção de uma docência mais segura, crítica e sensível à realidade educacional. O pleno funcionamento do PIBID demanda, além do engajamento da equipe gestora, um apoio institucional mais contínuo, melhorias concretas na infraestrutura das escolas e uma articulação mais consistente entre universidade e escola. As dificuldades relatadas pelas gestoras ilustram, de forma prática, os limites enfrentados na operacionalização do programa, ao mesmo tempo em que evidenciam a importância da escuta ativa e da cooperação entre os sujeitos envolvidos.

Além da escuta das gestoras escolares e das/os coordenadoras/es pedagógicas/os, as entrevistas com os/as coordenadores/as pedagógicos/as também contribuíram para compreendermos os desafios e percepções acerca da implementação do PIBID nas escolas parceiras da UESB. De modo geral, os/as coordenadores/as expressaram uma avaliação positiva

do programa. O coordenador pedagógico da escola C, relatou que foi uma implementação tranquila e eficaz, ressaltando a receptividade dos/as professores/as ao trabalho dos/as licenciandos/as e a participação ativa destes/as em atividades escolares, como a, observação de aulas, projetos temáticos e ações interdisciplinares.

Então, o PIBID, [...] é muito tranquilo, sempre chega através dos professores que fazem parte, que busca parceria ou que busca através dos alunos e consegue fazer essa mediação, e tem sido muito produtivo [...], porque assim, é uma possibilidade desses alunos adentrarem a escola, conheceu o chão da sala de aula, e, mostrar um pouco de sua experiência. Então para a gente, o PIBID, tem sido uma experiência muito positiva [...] em todas as áreas (CP-Confucius, Entrevista, 2025).

As falas de Bruna Bianchi (CP - escola B) e Confucius (CP - escola C) evidenciam uma percepção positiva sobre o PIBID, destacando sua contribuição para a formação dos/as licenciandos/as e para o cotidiano escolar. Ambos ressaltam o envolvimento dos/as bolsistas nas atividades pedagógicas e a oportunidade de vivenciar a realidade da escola. No entanto, nenhum dos dois apresenta informações detalhadas sobre os desafios enfrentados, o que pode indicar um envolvimento mais indireto com a gestão do PIBID ou um foco maior na dimensão formativa.

Adriana Cavarero (CP – Escola A), embora não tenha uma vivência direta com o programa, identifica como desafio à implementação do PIBID na escola a necessidade de ampliar o engajamento dos/as bolsistas, incentivando uma participação mais propositiva e uma compreensão mais abrangente das dimensões que compõem o exercício da docência. No entanto, sua falta de experiência prática no programa evidencia uma limitação importante, coordenadoras/es que não participam diretamente das atividades podem ter uma percepção parcial do potencial e das dificuldades do PIBID, concentrando-se em aspectos observáveis indiretamente.

Esse fato problematiza o papel formativo do programa, mostrando que o engajamento institucional pleno depende não apenas do incentivo à participação dos/as bolsistas, mas também da inclusão dos/as coordenadores/as como participantes ativos/as, capazes de interagir com os/as estudantes e docentes de forma mais direta e fundamentada, como aponta em sua fala a seguir:

[...] eu acredito que os principais desafios seria a melhoria da condição de participação desse aluno, uma vez que ele precisa estar engajado não só com o professor na sala de aula, mas com toda a equipe pedagógica, com a equipe administrativa, para ele entender todo o funcionamento da docência. Porque

a docência não é só o espaço da sala de aula, mas tudo que demanda a escola, todos os problemas, as situações, as projeções e as necessidades que estão ali inseridas na rotina da escola (CP-Adriana Cavarero, Entrevista, 2025).

Ainda que não tenhamos identificado grandes obstáculos na execução do programa a partir da perspectiva dos/as coordenadores/as, suas contribuições evidenciam a importância de aprofundarmos a discussão sobre a qualidade da experiência formativa proporcionada. A atuação dos/as bolsistas, mediada pelos/as supervisores/as e apoiada pela gestão escolar, precisa ser continuamente refletida, a fim de garantir que o programa contribua de forma efetiva para a formação inicial de professores/as comprometidos/as com a realidade das escolas públicas.

Essa situação reflete um cenário mais amplo de disputas em torno das políticas de formação docente no país. As mudanças normativas que impactaram o PIBID ao longo dos anos revelam tensões entre diferentes concepções de formação: de um lado, projetos que buscam uma formação crítica, integral e emancipadora; de outro, políticas de viés tecnicista, marcadas pela lógica da produtividade, do controle e da mensuração de resultados (Gonçalves, 2019; Frigotto, 2005).

A figura do/a supervisor/a do PIBID surge, assim, como produto de políticas educacionais formuladas especialmente a partir dos anos 2000, com o objetivo de aproximar a universidade e a escola básica. Criado em 2007, o programa inscreve a supervisão como um dos principais instrumentos de articulação entre formação acadêmica e prática pedagógica. Dessa forma, o/a supervisor/a acompanha os/as licenciandos/as em sua trajetória formativa e contribui para a construção de uma postura docente crítica e contextualizada (Saviani, 2009; Kuenzer, 2013).

Entretanto, sua atuação ocorre em meio a contradições estruturais que atravessam a educação pública brasileira. Ambiguidades normativas, acúmulo de funções e precarização do trabalho docente limitam o alcance formativo da supervisão. A ausência de políticas contínuas de valorização docente e a prevalência de uma racionalidade gerencial nas reformas educacionais contribuem para restringir o potencial transformador do programa (Mészáros, 2008; Frigotto, 2006).

A partir da categoria de historicidade, central na abordagem materialista-dialética, compreendemos que a supervisão no PIBID/UESB não se constitui como uma prática neutra, mas como resultado histórico de disputas sociais, políticas e ideológicas. Como destaca Saviani (2007), as políticas educacionais devem ser analisadas no interior da totalidade social, pois nelas se expressam tanto avanços quanto limites impostos pelas condições materiais do capitalismo.

Reconhecer a supervisão como prática histórica implica compreendermos que suas funções, desafios e potencialidades estão em permanente transformação. Ela se estabelece como uma mediação entre universidade e escola, entre política pública e formação docente, entre os interesses do Estado e as vivências da escola pública. Essa compreensão crítica permite evidenciar o/a supervisor/a como sujeito histórico, ativo/a e contraditório/a, no processo de formação de professores/as no âmbito do PIBID da UESB.

5.5 ESTRATÉGIAS DOS/AS SUPERVISORES/AS FRENTE AOS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PIBID

A atuação dos/as supervisores/as no âmbito do PIBID não se dá em condições neutras ou homogêneas, mas é atravessada por múltiplos desafios, que envolvem desde questões estruturais, como a escassez de recursos materiais e a sobrecarga de trabalho, até aspectos pedagógicos e institucionais, como a articulação com a universidade e o reconhecimento da função de supervisor/a na escola.

A experiência no PIBID coloca os/as supervisores/as em uma posição singular dentro do processo formativo, desafiando a concepção tradicional da escola como mero campo de aplicação e do/a professor/a como executor/a de práticas definidas externamente.

Nesta subseção, analisamos as estratégias mobilizadas por esses/as profissionais frente às dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento do programa, com base nos dados empíricos obtidos por meio da aplicação de questionários. A intenção é compreender de que forma os/as supervisores/as constroem respostas criativas, críticas e, muitas vezes, coletivas, a partir de suas experiências concretas, buscando sustentar a dimensão formativa da supervisão mesmo em contextos adversos.

A análise preliminar dos dados empíricos, revela que 35% dos/as participantes da pesquisa, especificamente os/as professores/as supervisores/as, que atuaram mais de uma vez no programa, apontaram queixas recorrentes. Entre as principais dificuldades citadas, destacam-se a falta de tempo, de recursos, de espaços adequados para participação nas atividades; a pouca mobilização dos colegas em ações multidisciplinares; o desinteresse dos/as estudantes; a rotina exaustiva do trabalho docente e o baixo quantitativo de profissionais na gestão da escola. Além desses aspectos, a supervisora a seguir afirma:

A dificuldade maior é a quantidade de alunos por turma, o que dificulta a realização a realização de planos de atividades (S-Christine de Pizan, Questionário, 2025).

Entretanto, mesmo diante das limitações impostas pelas condições de trabalho, todos se mostram empenhados em superar as adversidades, motivados pelo desejo de melhorar a qualidade de suas aulas e, conseqüentemente, o desempenho dos/as alunos/as.

Embora, os/as supervisores/as demonstrem empenho em superar as adversidades, os dados revelam a interdependência entre condições materiais (infraestrutura, recursos, carga horária), organização do trabalho (tempo, gestão escolar), relações sociais (apoio institucional, colaboração entre docentes) e processos formativos, compondo um conjunto interdependente que orienta a prática docente.

Dessa forma, dentre as estratégias apontadas pelos/as professores/as supervisores/as, todos os participantes foram unânimes em afirmar que implementaram mudanças em suas metodologias em sala de aula, principalmente com aulas de campo, atividades práticas, e trabalhos interdisciplinares, objetivando o enfrentamento desses desafios.

Esse cenário sugere que a ausência de políticas institucionais mais engajadas e o peso das dificuldades cotidianas podem contribuir para o desânimo e o distanciamento dos/as professores/as em relação às propostas formativas, como sugere a resposta da participante:

Nenhuma [dificuldade]. Só não tenho interesse. [...] Não me envolvo (S-Angela Robelo, Questionário, 2025).

Essa mesma participante afirma que a experiência no PIBID também não mudou “a sua prática em nada”. A postura da participante (S-Angela Robelo) talvez esteja revelando a fase da carreira dessa docente. Nas trajetórias profissionais dos docentes, como descreve Huberman (1992 *apud* Ferreira, 2023, p. 25), “A última fase, a do desinvestimento, caracteriza-se como sendo o momento do recuo e da interiorização; uma preparação para a aposentadoria”, uma vez que, pelo perfil profissional da docente, esta se encontra com 25 anos de docência.

As respostas vagas e pouco elaboradas, somadas à ausência de comentários sobre transformações metodológicas ou interações significativas com os bolsistas, sugerem não apenas um envolvimento superficial com a proposta, mas também a possibilidade de uma experiência negativa ou pouco significativa ao longo da execução do projeto.

5.6 PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS SUPERVISORES/AS ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DO PIBID EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA E EM SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ao acompanharem os/as licenciandos/as no cotidiano escolar, os/as supervisores/as atuam como mediadores/as entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas, assumindo, muitas vezes, um papel de coformadores/as na formação inicial docente. Borges (2015) aponta:

[...] outro ponto importante é o reconhecimento do professor da escola básica como coformador nesse processo, colocando-o assim, em evidência como um sujeito que é capaz de contribuir com a formação de novos docentes. Também não se pode deixar de mencionar, a participação dos bolsistas de iniciação à docência em ações características da profissão professor, o exercício da capacidade reflexiva dos sujeitos envolvidos, a renovação da prática pedagógica por meio do enfrentamento dos dilemas e a produção de conhecimento dos sujeitos participantes (Borges, 2015, p.58).

No entanto, é necessário problematizar em que medida essa função é reconhecida pelos/as próprios/as supervisores/as. A análise dos questionários revela que, em nove (09) dos dezessete (17) participantes, emergem indícios de práticas e concepções alinhadas ao conceito da coformação, ainda que tais indícios não correspondam a um reconhecimento explícito dessa função em seus discursos.

Esse dado destaca que a compreensão do papel do/a supervisor/a como coformador/a não se constitui de maneira automática, o que reforça a responsabilidade da universidade, enquanto instituição formadora, em promover ações formativas, espaços de reflexão e maior integração com a escola básica, de modo a favorecer a conscientização e o reconhecimento dessa função no âmbito da formação inicial docente (Borges, 2015). Tal perspectiva dialoga com Nóvoa (2009), ao defender que a formação de professores deve ocorrer no interior da própria profissão, reconhecendo o professor em exercício como sujeito formador.

Nesse contexto, em resposta ao serem questionados/as sobre como avaliariam sua participação no programa, nove (09) dos/as participantes responderam que considerava sua participação, excelente e boa, conforme excertos que selecionamos a seguir. Entretanto, também emerge uma avaliação negativa, ainda que minoritária. Esse depoimento evidencia que a experiência no PIBID não é vivenciada de maneira homogênea pelos/as supervisores/as e que as condições objetivas de trabalho, especialmente a carga horária, incidem diretamente sobre a forma como o programa é percebido e avaliado.

Boa! Sempre me dedico com responsabilidade às atividades do programa, buscando contribuir para o crescimento dos bolsistas e, ao mesmo tempo, promover a aprendizagem dos meus alunos da educação básica (S-Anaximandro, Questionário, 2025).

Ruim. Carga horária extensa (S-Ângela Robelo, Questionário, 2025).

Os depoimentos revelam que os/as supervisores/as desenvolvem práticas que se alinham à função de coformadores/as dos bolsistas, uma vez que demonstram consciência de sua contribuição para o desenvolvimento dos/as licenciandos/as e, simultaneamente, identificam aprendizagens próprias advindas desta interação, como apontam os depoimentos a seguir:

Orientá-los sobre o real contexto da sala de aula. A realidade da escola pública e os desafios da relação professor e alunos, público este de uma geração difícil, e de diferentes realidades sociais (S- Alain Badiou, Questionário, 2025).

A atenção, motivação e desejo em exercer o labor pedagógico um trabalho voltado para atender os estudantes nas suas demandas essenciais (S-Aristóteles, Questionário, 2025).

Por enquanto, procuro estabelecer um diálogo com os estudantes, apresentando as demandas, os desafios e os problemas burocráticos que a rede de ensino apresenta. Ademais, procuro apresentar bibliografias que podem contribuir para o amadurecimento do processo de ensino (S-Agostinho, Questionário, 2025).

Os depoimentos acima, evidenciam ações dos/as supervisores/as que caracterizam o papel de coformador/a: orientam os bolsistas sobre a realidade concreta da sala de aula e os desafios da escola pública; demonstram compromisso pedagógico e modelam atitudes profissionais essenciais; e estabelecem um diálogo formativo, apresentando demandas da rede, desafios burocráticos e referências teóricas que favorecem o amadurecimento docente. Dessa forma, os/as supervisores/as expressam consciência de que contribuem de maneira significativa para a formação inicial dos licenciandos/as, no contexto do PIBID. No entanto, nem todos/as os/as supervisores/as vivenciam ou se engajam da mesma forma no programa.

Enquanto a participante citada, na subseção 5.5, demonstra distanciamento e um possível descontentamento, em suas afirmações sobre o PIBID: “*Nenhuma [dificuldade]. Só não tenho interesse. [...] Não me envolvo.*” (S-Angela Robelo, Questionário, 2025), com a proposta formativa, outros relatos, como o do participante (S-Agostinho), descrito na mesma subseção, revelam uma apropriação mais entusiástica e engajada, indicando a existência de percepções diversas em relação ao PIBID e experiências não homogêneas com o programa entre os professores supervisores, mesmo estando na mesma escola. Essa diversidade de perspectivas

aponta para a influência de fatores contextuais, subjetivos e institucionais na maneira como os docentes se envolvem com o programa e ressignificam sua prática pedagógica a partir da interação com os/as licenciandos/as.

5.7 DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD): REFLEXÃO, FORMAÇÃO, COLABORAÇÃO E REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.

Na relação entre o PIBID e a atividade do/a professor/a supervisor/a, a literatura aponta indícios claros de implicações no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) (Borges, 2015; Nóvoa, 2009). Essas implicações se manifestam em diferentes dimensões, que orientam a prática dos/as supervisores/as: a reflexão sobre a própria prática, a formação continuada, a colaboração e a mediação no ambiente escolar, e a reinvenção das práticas educativas.

Assim, a experiência no PIBID articula reflexão e ação, configurando-se como um espaço de formação que possibilita ao professor desenvolver uma postura investigativa sobre sua própria prática, conforme propõe Schön (1992), ao destacar o “profissional reflexivo” como aquele que aprende na e sobre a ação. As falas dos/as supervisores/as revelam que essa reflexão se ancora nas demandas concretas da realidade escolar e nos desafios contemporâneos da educação, confirmando o que Pimenta (2005) define como a necessidade de articular teoria e prática no contexto da formação docente.

Ao serem questionadas e questionados a respeito das implicações do PIBID para a prática docente, a reflexão crítica emergiu como uma das dimensões mais recorrentes e significativas nas respostas dadas aos questionários aplicados aos/às professores/as supervisores/as participantes desta pesquisa. Esse aspecto revela-se fundamental para o DPD, pois envolve autoavaliação, ressignificação das ações pedagógicas e aprimoramento contínuo da docência. A seguir apresentamos alguns depoimentos que ilustram essa dimensão:

O hábito de refletir continuamente sobre a minha prática, investir em planejamento colaborativo e escuta ativa dos alunos, como parte central do processo educativo (S-Aspásia de Mileto, Questionário, 2025).

A nossa prática renova, atualiza; a pesquisa retornou a minha prática (S-Christine de Pizan, Questionário, 2025).

Passei a refletir mais sobre minha prática (S-Bell Hooks, Questionário, 2025).

Elencar os problemas corriqueiros que encontramos no ambiente de trabalho, tais como os entraves burocráticos e administrativos (S-Agostinho, Questionário, 2025).

Trabalhar com conceitos, compreender a realidade da escola e da sala (S-Cynthia McDonald, Questionário, 2025).

A presença dos pibidianos só veio confirmar os meus propósitos de continuar dinamizando as atividades e incentivando a iniciação científica (S-Angela Davis, Questionário, 2025).

Projetos voltados à realidade do chão da sala de aula. A licenciatura em Geografia é muito voltada para a parte acadêmica, esquecendo que o curso é para ser professor (S-Alain Badiou, Questionário, 2025).

Projetos mais duradouros e que tivessem um retorno das análises dos resultados para a escola (S-Christine de Pizan, Questionário, 2025).

Falta de financiamento à educação no geral (infraestrutura das escolas), equipamentos; instalações; suporte etc (S-Albert Camus, Questionário, 2025).

Os excertos acima evidenciam que os efeitos da participação no programa sobre a prática expressam desdobramentos concretos na trajetória formativa dos sujeitos. Nesse sentido, tais desdobramentos tornam-se visíveis no reconhecimento, por parte dos/as supervisores/as, do PIBID como um espaço fecundo para o exercício reflexivo sobre a prática docente, que lhes permite repensar o planejamento e a atuação em sala de aula.

A compreensão da reflexão como dimensão estruturante do trabalho docente, emerge de maneira recorrente nos relatos analisados, na medida em que as/os supervisoras/es destacam que o PIBID favoreceu momentos de análise conjunta da prática, ampliando a consciência sobre os próprios modos de ensinar e sobre processos formativos vivenciados. Essas manifestações evidenciam o entrelaçamento entre ação, reflexão e colaboração docente, reforçando a ideia do programa como um percurso, dialógico e compartilhado de aprendizagem, tal como apontam os autores mencionados acima, neste texto.

Além disso, ao enfatizarem o desenvolvimento do “letramento científico” como forma de ajudar os estudantes a compreender o ambiente e intervir para uma sociedade mais igualitária (S-Agostinho; S-Angela Davis), os participantes revelam práticas docentes sensíveis às transformações sociais e educacionais do presente.

Tal entendimento da prática como espaço de reflexão crítica e transformadora dialoga com os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, que oferece uma base teórico-metodológica para compreender a docência em sua totalidade, articulando as dimensões individuais e sociais da formação. Desta forma, sob as perspectivas do MHD, a reflexão docente

pode ser definida como, aquela que orienta a compreensão da prática em articulação com o todo social, e não apenas como um instrumento analítico ou epistemológico para “recortar” o objeto.

Os dados indicam que o PIBID tem favorecido uma visão crítica e integrada da prática docente, a esses e essas docentes ao proporcionar-lhes extrapolar a dimensão técnica da profissão e incorporar um olhar mais amplo sobre os processos formativos. Esse movimento de análise e revisão da prática docente está alinhado à concepção de Day (2001, *apud* Ferreira, 2020) que compreende o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, que exige autoconhecimento, consciência crítica e compreensão das mudanças que afetam o cotidiano da escola. Essa dimensão, reflexiva e formativa da prática, é enfatizada pelo/a supervisor/a seguir:

Aperfeiçoei minha escuta ativa, a capacidade de mediação pedagógica e o planejamento coletivo (S-Aspásia de Mileto, Questionário, 2025).

Acredito que melhorei minha capacidade de orientar processos formativos, planejar aulas de forma colaborativa e refletir sobre minha prática (S-Anaximandro, Questionário, 2025).

As falas evidenciam o entrelaçamento entre ação, reflexão e colaboração docente, apontando o PIBID como um processo contínuo e compartilhado, e, portanto, uma experiência possível de desenvolvimento profissional, conforme indicam os autores mencionados. Nessa perspectiva, as/os supervisoras/es sinalizam mudanças em sua postura profissional, passando a reconhecer-se como protagonistas de sua própria formação e agentes ativos na construção coletiva do conhecimento. Trata-se de uma reflexão crítica orientada à melhoria do fazer pedagógico, como aponta o supervisor:

O diálogo com os estudantes do PIBID permitiu uma reflexão sobre a prática docente e ao mesmo tempo uma aquisição de novos conhecimentos. A troca de informações possibilitou repensar as metodologias e práticas de sala de aula (S-Agostinho, Questionário, 2025).

Nesse sentido, o PIBID assume um papel de destaque na constituição de espaços formativos no próprio ambiente escolar, promovendo o diálogo entre diferentes indivíduos e tempos da formação, como afirma o participante:

Mudou muito a forma de ver a ação pedagógica e a relação do aluno com o meio em que vive. O entendimento das questões sociais e ambientais (S-Arthur Schopenhauer, Questionário, 2025).

Essa fala sinaliza que o PIBID instiga um olhar crítico sobre as condições sociais que permeiam a educação, promovendo uma prática pedagógica mais engajada e contextualizada.

Isso se evidencia na compreensão das mudanças que afetam o cotidiano da escola, mostrando que a participação no programa possibilita aos/as supervisores/as perceber e refletir sobre a interação entre práticas pedagógicas, contexto social e demandas ambientais, fortalecendo sua dimensão reflexiva e crítica da docência.

Os/as professores/as supervisores/as reconhecem a escola de educação básica como um espaço ativo de formação docente e não apenas como local de aplicação de saberes adquiridos na universidade. Os dados evidenciam que a inserção dos licenciandos nesse ambiente, mediada pela supervisão, favorece processos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O supervisor citado, a seguir, exemplifica essa reflexão sobre sua própria atuação em sala de aula:

Através das diversas atividades desenvolvidas em sala de aula que apresentam acertos e erros, sucessos e fracassos (S-Avicena, Questionário, 2025).

Essa reflexão constante sobre a prática permite ao professor não apenas aprimorar suas estratégias pedagógicas, mas também construir um processo educativo mais participativo e alinhado às necessidades dos estudantes, conforme defendem Day (2001 *apud* Ferreira, 2020) e Marcelo García (2009).

Nesse contexto, o PIBID configura-se como uma mediação entre teoria e prática, promovendo espaços coletivos de construção de saberes, reflexão crítica e reconexão com os fundamentos pedagógicos. Ele permite o diálogo entre as diferentes fases da formação docente, inicial e continuada, podendo contribuir para a constituição de uma prática mais consciente e crítica.

Nesse sentido, a formação continuada ainda se configura como uma das principais demandas dos/as professores/as supervisores/as. A recorrência de referências à questão da atualização docente evidencia que o PIBID tem se consolidado como um espaço legítimo e relevante de formação em serviço, ao possibilitar a vivência de práticas formativas que ressignificam o cotidiano escolar.

Ferreira (2020) afirma que “o percurso profissional docente não é fixo, tem muitas variáveis que influenciam seu desenvolvimento” (Ferreira, 2020, p. 1). Segundo Oliveira-Formosinho (2002 *apud* Ferreira, 2020, p. 47), esse percurso caracteriza-se como contínuo, centrado no professor ou em um grupo de docentes, podendo ocorrer tanto em momentos formais quanto em situações não formais, mas sempre com a finalidade de promover mudanças que tragam benefícios aos alunos, famílias e comunidade.

O PIBID, de fato, promove experiências formativas que se efetivam tanto na própria escola quanto em momentos de estudo, buscando articular teoria e prática. Segundo os/as entrevistados/as, essas experiências promoveram uma formação constante e o desejo de investir no aprofundamento dos estudos, conforme depoimentos a seguir:

Excelente! Através do PIBID retomei os estudos acadêmicos, reestruturei as aulas com o novo olhar pedagógico e realizei o mestrado profissional em Física (S-Avicena, Questionário, 2025).

A convivência com os bolsistas me levou a refletir sobre a minha prática, resgatando fundamentos teóricos e repensando estratégias metodológicas, o que fortaleceu a minha postura de professora em constante formação (S-Aspásia de Mileto, Questionário, 2025).

O PIBID contribuiu para o incentivo do mestrado, que irei tentar no próximo edital (S-Alain Badiou, Questionário, 2025).

A formação continuada é necessária. Surgiu em mim o desejo de estar inserida na Universidade, de acompanhar as principais temáticas da atualidade e retornar aos estudos. E assim, logo depois ingressei no Mestrado (S-Angela Davis, Questionário, 2025).

Um dos resultados dessa reflexão foi a procura da segunda formação, licenciatura, e o mestrado profissional em Física (S-Avicena, Questionário, 2025).

A minha primeira participação no PIBID foi um importante incentivo para que eu me decidisse ingressar no mestrado (S-Anaximandro, Questionário, 2025).

Teve como desfecho o mestrado em Educação (S-Christine de Pizan, Questionário, 2025).

Demandando maior comprometimento com a qualidade das aulas. Minha atuação impacta tanto a aprendizagem dos meus alunos quanto na formação de futuros professores influenciando diretamente sua prática profissional (S-Anaximandro, Questionário, 2025).

A atenção, motivação e desejo em exercer o labor pedagógico, um trabalho voltado para atender às demandas essenciais dos estudantes (S – Aristóteles, Questionário, 2025).

Os/as supervisores/as relatam que, ao interagir com os licenciandos/as, são levados/as a revisitar suas próprias trajetórias formativas, o que provoca resgates e reelaborações de saberes anteriormente adquiridos. Essa reconexão entre prática e reflexão fortalece o desenvolvimento profissional docente, o que também se reflete no elevado nível de escolarização do grupo investigado, cujos reflexos se expressam no percentual de professores/as com cursos de

mestrado. Dos 17 participantes da pesquisa, 12 possuem titulação de mestre, conforme dados apresentados na seção 2 (Tabela e Quadro 2).

Conforme aponta Marcelo García (2009), o desenvolvimento profissional do professor ocorre por meio da escuta, da troca e da convivência com outros sujeitos do processo educativo. No caso do PIBID, essa convivência assume caráter intergeracional, permitindo que docentes em exercício aprendam com os licenciandos e, ao mesmo tempo, compartilhem suas experiências com eles, o que representa uma mediação dialética entre saberes, tempos e experiências.

Essa interação dialógica entre diferentes gerações contribui para a ruptura de práticas cristalizadas, e permite ao/à professor/a supervisor/a ressignificar seu papel formativo, não apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito que também aprende no processo. Em síntese, os relatos dos/as docentes evidenciam que o PIBID tem se constituindo como um espaço formativo dialético e transformador, promovendo a formação dos licenciandos e, simultaneamente, o desenvolvimento profissional dos próprios docentes da educação básica.

Assim, os dados analisados demonstram que o PIBID, contribui efetivamente para o desenvolvimento profissional docente, ao fortalecer a prática reflexiva, promover a atualização metodológica e incentivar a formação continuada no contexto da escola, ressignificando a prática docente de forma coletiva, crítica e situada. Ao atuar como mediadores entre universidade, e escola e comunidade educativa, os/as professores/as supervisores/as promovem trocas formativas e colaborativas, favorecendo a aproximação entre saberes acadêmicos e realidade escolar (Marcelo García, 2009; Oliveira-Formosinho, 2002; Ferreira, 2019).

Ao evidenciarmos o papel ativo da escola na formação dos licenciandos, que aprendem com os/as professores/as experientes e por meio do cotidiano escolar (Marcelo García, 2009; Oliveira-Formosinho, 2002), destacamos, neste contexto, o protagonismo dos/as docentes supervisores/as como mediadores/as entre a formação acadêmica e a prática escolar (Ferreira, 2019). Essa atuação reforça a concepção de que o desenvolvimento profissional é um processo coletivo, situado e contínuo, que exige espaços de reflexão, diálogo e partilha, como apontam Day (2001), Oliveira-Formosinho (2002), *apud* Ferreira (2020) e Bacila (2020).

As respostas dos/as supervisores/as reafirmam o papel da escola básica como espaço formador no âmbito do PIBID, evidenciando a importância da colaboração e da intencionalidade pedagógica dos/as supervisores/as, como aponta as falas dos/as supervisores/as a seguir:

Como a participação dos Pibidianos era limitada, por conta das restrições impostas pelo programa, formalizei todas as atividades em forma de roteiros, com todas as orientações necessárias para a execução das temáticas. Discutia com os mesmos antecipadamente, acrescentava sugestões e direcionava a participação deles (S-Angela Davis, Questionário, 2025).

A interação com os bolsistas trouxe mais dinamismo, na minha prática, incentivando o uso de atividades práticas, o planejamento colaborativo e a aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos estudantes (S-Anaximandro, Questionário, 2025).

Sempre perguntava após as aulas o que os estagiários e bolsistas achavam da prática pedagógica e o que eles implementaram. Aprendi muito com cada avaliação (S-Ayn Rand, Questionário, 2025).

Ouvir as sugestões dos bolsistas (S-Aristóteles, Questionário, 2025).

Essas escritas revelam que o diálogo e a escuta qualificada entre os sujeitos promovem transformações mútuas, nas quais o/a professor/a em exercício também se beneficia da interação com o/as bolsistas, reconhecendo o valor das trocas horizontais.

Com base em autores como Marcelo García (2009), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2002 *apud* Ferreira, 2019), compreende-se que os processos formativos, situados no contexto escolar, favorecem o fortalecimento da prática pedagógica. O PIBID amplia essa perspectiva ao consolidar a escola como *locus* de formação, considerando as contradições internas e as possibilidades de transformação crítica.

As contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos/as supervisores/as confirmam, três dimensões principais, a saber: o papel da escola como espaço de acolhimento e reorganização da prática docente; a importância das relações internas na escola para a apropriação crítica da experiência (Bacila, 2020; Marcelo García, 2009); e o papel do supervisor como mediador na articulação entre universidade, escola e comunidade (Martins, 2017; Ferreira, 2020).

Nesse viés, o acompanhamento pedagógico e a colaboração entre sujeitos escolares são os aspectos mais valorizados pelos supervisores como formas de contribuição das escolas da educação básica para a formação inicial. Esses elementos apontam para uma concepção de escola como espaço formativo ativo, onde o/a licenciando/a não apenas vivencia a prática, mas é apoiado/a em seu percurso reflexivo. Esta perspectiva dialoga com Bacila (2020), ao afirmar que a apropriação crítica das experiências docentes é essencial para a formação, pois permite que os/as futuros/as professores/as compreendam suas ações no contexto escolar de maneira consciente.

Embora o PIBID possua grande potencial formativo, os dados indicam que sua eficácia depende diretamente das condições concretas de trabalho dos/as professores/as. Uma análise cuidadosa evidencia a complexidade das relações estabelecidas pelo programa, mostrando tensões entre objetivos formativos e limitações institucionais. Nesse contexto, as respostas dos/as supervisores/as reafirmam essa mediação, evidenciando a importância da colaboração e da intencionalidade pedagógica dos docentes:

O PIBID permite um olhar sobre o novo e sobre a importância de trabalhar em equipe (S-Agostinho, Questionário, 2025).

Sim. Há uma cooperação contínua entre os docentes, o que permite integrar licenciando às práticas escolares de forma reflexiva, contribuindo para uma formação mais sólida e realista (S-Aspásia, Questionário, 2025).

Isso impactou positivamente minha prática, tornando-a mais dialógica, reflexiva e aberta à inovação (S-Aspásia de Mileto, Questionário, 2025).

A colaboração entre supervisores/as e bolsistas cumpre dupla função: para o/a supervisor/a, alivia a carga de trabalho e possibilita maior engajamento em ações pedagógicas; para o bolsista, garante que a formação inicial ocorra de forma segura, permitindo enfrentar os desafios da docência com confiança. Os depoimentos coletados reforçam essa dimensão:

Temos muito o que contribuir com os futuros educadores [...] devemos realizar um processo dialógico sobre as inovações trazidas pelos bolsistas (S-Angela Davis, Questionário, 2025).

Os bolsistas têm colaborado auxiliando os estudantes nas atividades em grupo e em produção textual (S-Bell Hooks, Questionário, 2025).

Esses depoimentos mostram como, mesmo diante das restrições, os/as supervisores/as atuam como articuladores/as do processo formativo, promovendo espaços de diálogo, planejamento conjunto e participação orientada, revelando a construção de um ambiente relacional, sustentado pela escuta, pelo apoio mútuo e pela partilha de experiências. Nesse processo, a interação promove troca de saberes, construção de conhecimento coletivo e consolidação de uma postura docente crítica, alinhada às diretrizes do PIBID e às demandas das escolas públicas.

A experiência de supervisionar bolsistas impulsionou processos de reflexão crítica, mediação pedagógica e reinvenção da prática docente, permitindo a superação de contradições entre o saber acadêmico e a realidade concreta da escola. Conforme propõe o Materialismo

Histórico-Dialético, a formação se dá na totalidade das relações sociais, atravessada por tensões e mediações que possibilitam a construção de novas sínteses pedagógicas.

As análises feitas até o momento, revelam um cenário plural, no qual coexistem experiências de forte integração e colaboração, caracterizadas por práticas inovadoras e produção coletiva, como relatou os/as supervisores/as:

Eram feitas rodas de conversa e espaços de socialização de experiência. O que ampliaram o meu repertório pedagógico (S-Aspásia de Mileto, Questionário, 2025).

Sempre nas ACs incentivo os bolsistas a conversarem com os demais professores. A troca tem sido muito positiva (S-Anne Conway, Questionário, 2025).

Os bolsistas estabelecem diálogos com professores que já foram conhecidos. Há troca de informações, materiais, conteúdos e práticas docentes (S-Albert Camus, Questionário, 2025).

Em conjunto, os relatos confirmam que o PIBID contribuiu para a ampliação da consciência pedagógica dos/as supervisores/as, aproximando-os da realidade escolar e incentivando uma articulação crítica e reflexiva, entre teoria e prática.

Neste contexto, as análises revelam que a participação no programa tem colaborado efetivamente com o desenvolvimento profissional dos/as professores/as supervisores/as, especialmente ao provocar transformações metodológicas conscientes e intencionais. Entre as transformações mais recorrentes destacam-se a adoção de metodologias ativas, como aulas práticas, saídas de campo, oficinas, jogos e recursos digitais, a valorização da autonomia discente e o uso de estratégias interdisciplinares.

As respostas dos/as supervisores/as indicam um processo marcado por intencionalidade, criatividade e disposição para a mudança, demonstrando que a inserção no programa gerou oportunidades reais de ressignificação da prática. Os/as participantes relataram o uso frequente de vídeos educativos, simuladores, mapas conceituais, e estratégias de investigação e problematização, e a integração entre ciência e arte. Esses dados indicam um repertório ampliado de metodologias que dialogam com abordagens mais ativas, críticas e interdisciplinares, mostrando que a participação no PIBID gerou oportunidades concretas de aprendizagem e disposição para a mudança.

Essas experiências evidenciam que a reinvenção da prática docente, impulsionada pelo PIBID, concretiza-se em ações pedagógicas situadas, que demandam esforço e escuta. Nesse

sentido, os dados reforçam o papel do programa como indutor de práticas reflexivas e inovadoras, em constante diálogo com os desafios concretos da docência (Silva, 2020).

Posto isso, os depoimentos destacados a seguir permitem observar que essas mudanças metodológicas não ocorrem de forma espontânea, mas envolvem processos de análise, negociação e tomada de decisão no cotidiano escolar.

Uso de tecnologia, iniciação científica para os alunos através de pensamento crítico e com atividades experimentais (S-Avicena, Questionário, 2025).

Realização de algumas mudanças para inserir os bolsistas nas práticas docentes (S-Alain Badiou, Questionário, 2025).

Ressignifiquei as práticas pedagógicas com atividades mais inovadoras (S-Anne Conway, Questionário, 2025).

Atividades em grupo, uso de jogos pedagógicos e debates têm se mostrado mais efetivos para engajar os alunos e promover uma aprendizagem mais ativa e significativa (S-Aspásia de Mileto, Questionário, 2025).

Principalmente na forma de elaborar as intervenções em alguns conteúdos com aulas práticas (S-Arthur Schopenhauer, Questionário, 2025).

Trabalhos interdisciplinares, com a participação de áreas afins (S-Aristóteles, Questionário, 2025).

Destaco as atividades de cunho experimental, pois têm sido muito efetivas (S-Christine de Pizan, Questionário, 2025).

O projeto estimulou uma necessidade de desenvolver metodologias diferentes, tais como jogos, vídeos, atividades experimentais e estratégias com recursos diferenciados (S-Agostinho, Questionário, 2025).

Fui mais criteriosa na escolha das dinâmicas. Usando menos o piloto automático (S-Cynthia McDonald, Questionário, 2025).

Implementação de uma metodologia mais participativa, com mais aprofundamento de alguns temas; uso de novas tecnologias (S-Christine de Pizan, Questionário, 2025).

A utilização do laboratório de uma forma mais constante, uso de jogos didáticos (S-Cláudia Card, Questionário, 2025).

Uma maior diversidade de atividades (S-Bell Hooks, Questionário, 2025).

Tive que estudar mais, preparar aulas mais dinâmicas, lúdicas e robustas (S-Avicena, Questionário, 2025).

Comecei a incluir mais metodologias ativas, valorizando o protagonismo dos alunos (S-Alain Badiou, Questionário, 2025).

Construção de mapas (S-Alain Badiou, Questionário, 2025).

Apresentações, análise de fontes, jogos e atividades artísticas relacionadas aos temas trabalhados (S-Christine de Pizan, Questionário, 2025).

Simuladores e experimentos em equipe (S-Avicena, Questionário, 2025).

[...]sempre podemos mudar e modernizar nossas aulas, vou manter as práticas que aprendi com os bolsistas (S-Alain Badiou, Questionário, 2025).

Passei a adotar mais metodologias ativas, o que tornou os alunos mais participativos, porém nem sempre isso é possível, por questão do tempo em sala de aula (S-Aspásia de Mileto, Questionário, 2025)

A diversidade no formato das atividades promove um maior aprendizado dos alunos (S-Cynthia McDonald, Questionário, 2025).

Passei a valorizar mais atividades práticas e o uso de estratégias que aproximem o conteúdo da realidade dos alunos. Planejamento colaborativo com bolsistas e coordenador (S-Anaximandro, Questionário, 2025).

Não, pois não tenho tempo disponível em virtude da minha atividade extra - classe O programa é muito interessante e de grande aprendizagem para os participantes [não participaria, novamente] (S-Adam Smith, Questionário, 2025).

Apesar do programa ser bastante enriquecedor, hoje não participaria novamente do PIBID, pois a demanda do trabalho na escola é intensa e o papel do professor supervisor exige tempo, dedicação e acompanhamento constante (S-Aspásia de Mileto, Questionário, 2025).

Para além da inovação metodológica, os docentes mencionam a importância do planejamento conjunto e das trocas formativas com os pibidianos, o que configura espaços de aprendizagem mútua. Esse aspecto dialoga com a ideia de formação em comunidades de prática (Oliveira-Formosinho, 2002) e de profissionalização docente baseada na colaboração (Marcelo García, 2009). Essas experiências demonstram que a reinvenção da prática docente envolve não apenas ideias, mas ações concretas, que demandam escuta, análise e articulação com a realidade escolar, consolidando um desenvolvimento profissional docente centrado na inovação, na colaboração e na reflexão contínua.

Essas tensões revelam que o desenvolvimento profissional não é linear, mas atravessado por conflitos, limites institucionais e condições materiais adversas. Nesse sentido, compreende-se que a docência é uma construção que, como tal, acontece ao longo da trajetória profissional. De acordo com Huberman (1992 *apud* Ferreira, 2023, p. 24), os profissionais tendem a vivenciar, no decorrer da carreira, etapas semelhantes, mas essas fases não são fixas, pois carregam as singularidades da bagagem sociocultural de cada indivíduo. A fala da participante a seguir expressa bem essa tensão:

Minha prática não sofreu tantos impactos com os bolsistas, porque sempre recebi estagiários (S-Ayn Rand).

Autores como Ferreira (2019), Bacila (2020) e Canan (2018) ressaltam que a intencionalidade pedagógica e a prática reflexiva só se concretizam quando articuladas às condições reais do trabalho docente. Canan (2018) destaca que a competência docente envolve não apenas o domínio do conteúdo, mas a habilidade de organizá-lo e comunicá-lo por meio de uma ação teórico-prática, o que reforça o papel da práxis pedagógica fundamentada e eticamente comprometida.

As falas dos/as participantes demonstram uma tensão constitutiva da experiência no PIBID. Por um lado, o depoimento de (S- Anaximandro) revela que a participação no programa favoreceu a resignificação da prática docente, especialmente pela valorização de atividades práticas e do planejamento colaborativo com bolsistas e coordenação, aproximando o ensino da realidade dos alunos.

Por outro, a fala de (S- Aspásia de Mileto) e (S-Adam Smith), explicitam os limites concretos dessa experiência, ao reconhecer o caráter formativo do programa, mas apontar a sobrecarga de trabalho, a exigência de tempo, dedicação e acompanhamento contínuo como fatores que dificultam a continuidade no papel de professor supervisor, levando ambos a afirmarem que não participariam novamente do PIBID, o que evidencia a contradição entre as intenções formativas do programa e as condições de trabalho concretas.

Em conjunto, os depoimentos reforçam que o PIBID se configura como um espaço potente de desenvolvimento profissional docente, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de melhores condições institucionais para que essa experiência formativa seja sustentada no cotidiano escolar. Essas percepções dialogam com Borges (2015), cuja pesquisa demonstra que o supervisor nem sempre nomeia ou compreende plenamente seu papel nesse processo, embora valorize sua participação no PIBID como parte de seu desenvolvimento profissional. Assim, os achados em ambos os estudos convergem ao apontar que a experiência formativa se constrói e se vivencia no cotidiano da escola, marcada por diferentes graus de consciência sobre o papel desempenhado pelos docentes e bolsistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais apresentam uma síntese da análise dos dados empíricos desta investigação, na qual as respostas dos participantes foram agrupadas segundo as dimensões da reflexão crítica, do incentivo à formação, da colaboração e da reinvenção da prática pedagógica, articuladas aos determinantes históricos e sociais que influenciam o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Essa interpretação foi conduzida à luz do arcabouço teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, permitindo compreender o DPD como um processo histórico, socialmente situado e contraditório.

Diante desse percurso analítico, a pesquisa partiu da seguinte questão central: como as contradições entre as intenções formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e as condições materiais de sua implementação revelam os determinantes históricos e sociais do trabalho docente e influenciam o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)? Partindo dessa problemática, a análise buscou apreender tais contradições, destacando as tensões, os limites e as potencialidades do programa no contexto da formação e do desenvolvimento profissional docente.

O objetivo geral consistiu em analisar essas contradições, a fim de identificar os determinantes históricos e sociais do trabalho docente e compreender como estes podem influenciar o DPD dos professores/as supervisores/as. Os objetivos específicos, voltados à investigação das implicações da participação no PIBID, às estratégias utilizadas diante dos desafios e tensões encontrados ao longo do programa e às percepções sobre as implicações da participação no PIBID na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente, foram alcançados ao evidenciar a complexidade e o efeito da experiência formativa desses/as profissionais.

Os resultados indicam que objetivos específicos se articulam às dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD): a reflexão crítica, a formação, a colaboração/mediação e a reinvenção das práticas pedagógicas, por meio das quais os/as supervisores/as expressaram suas percepções sobre as implicações de sua participação no PIBID. Nesse sentido, o programa se configura não apenas como uma política voltada à formação inicial dos licenciandos, mas também como um espaço formativo para os/as professores/as supervisores/as em exercício, que aprendem e se desenvolvem profissionalmente na relação pedagógica estabelecida com os/as bolsistas, em um processo de coformação.

Por meio da dimensão da reflexão crítica, os/as participantes expressaram suas percepções acerca dos desafios e dificuldades vivenciados ao longo do programa,

especialmente relacionadas às condições materiais de trabalho, aos aspectos institucionais e às políticas públicas de formação docente. Esse processo reflexivo permitiu aos/as supervisores/as avaliar suas práticas pedagógicas, identificando aspectos passíveis de melhoria e as estratégias que poderiam ser implementadas em suas práticas, com vistas à inovação. Ao mesmo tempo, evidencia que o PIBID funciona como espaço de aprendizagem mútua, no qual os/as supervisores/as reconhecem a importância da avaliação crítica contínua de sua prática, articulando o aprimoramento pedagógico de forma consciente e intencional.

A dimensão da colaboração/mediação destaca-se nos relatos dos participantes como central na avaliação que os/as supervisores/as fazem do programa e de sua própria atuação. As práticas colaborativas desenvolvidas entre pares, supervisores/as e bolsistas contribuíram para mudanças significativas nas práticas pedagógicas e para o fortalecimento da sua função de coformador/a. Entretanto, os/as participantes apontaram a ausência de interação como um dos desafios à participação no programa.

Ancorada no referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a investigação compreende o trabalho docente como uma prática social historicamente situada, mediada por condições estruturais, institucionais e políticas. Sob essa perspectiva, o PIBID revela-se como uma política pública atravessada por contradições: ao mesmo tempo em que propõe uma formação pautada na articulação entre universidade e escola e na valorização da prática pedagógica, sua implementação ocorre em contextos marcados por restrições institucionais e estruturais, as quais afetam diretamente o trabalho docente e o DPD dos/as supervisores/as.

Considerando que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), segundo a literatura, constitui-se como um processo simultaneamente individual e coletivo, os desafios apontados pelos participantes evidenciam como as condições contextuais e institucionais influenciam esse desenvolvimento. As dificuldades associadas à atuação no PIBID, a ausência de interação entre os colegas, a limitação de espaços físicos, e a baixa integração entre universidade e escola, restringem as possibilidades de colaboração, reflexão coletiva e aprendizagem profissional, elementos centrais para o DPD. A esses fatores soma-se o efeito das demandas tanto da escola quanto do PIBID, o que ficou evidente nos depoimentos dos/as supervisores/as que afirmaram não participar novamente do programa. Dessa forma, conclui-se que tais condições dificultam a permanência, o engajamento e a apropriação formativa das experiências proporcionadas pelo programa, impactando negativamente o DPD dos supervisores/as.

Essas reflexões críticas aproximam-se da compreensão de que os docentes avaliam sua prática a partir das situações concretas do cotidiano escolar, reinterpretando suas ações diante de problemas reais. Os/as supervisores/as reconhecem o PIBID como um espaço formativo relevante, avaliando sua participação como boa ou excelente, embora sua atuação seja condicionada por fatores institucionais e coletivos, conforme apontado nos depoimentos citados anteriormente. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo construído na partilha de experiências, na reflexão coletiva e no reconhecimento do professor como sujeito de saberes produzidos na e pela prática.

Dentre as estratégias de enfrentamento aos desafios, os/as supervisores/as apontam as inovações metodológicas, a mediação pedagógica, a colaboração, e o estudo dedicado ao planejamento das aulas. Os depoimentos revelam o uso de experimentos, jogos, clubes de leitura, análise de fontes históricas e elaboração de sequências didáticas, indicando transformações concretas na prática pedagógica.

Além das mudanças metodológicas, os resultados apontam efeitos teóricos e reflexivos importantes, como a ampliação do repertório conceitual e o fortalecimento da relação entre teoria e prática. Esse movimento reforça a compreensão de que a prática pedagógica não se sustenta sem uma base teórica sólida e crítica, sendo a articulação entre teoria e prática um elemento central para a formação docente comprometida com a transformação social.

A participação no PIBID foi apontada pelos/as participantes como um fator indutor de reflexão sobre sua trajetória profissional, destacando a importância de dar continuidade à formação acadêmica. Essa reflexão resulta, no ingresso em cursos de mestrado, evidenciando que o programa atua como catalisador de processos formativos mais amplos. Tal influência é corroborada pelo quantitativo de mestres, doutores e especialistas, revelando diferentes formas de compreender o papel da pesquisa e da teoria na prática pedagógica, assim como as implicações da participação no PIBID para o desenvolvimento profissional docente. Conforme apresentamos na seção 2 (quadro e tabela 2), dos dezessete (17) professores/as supervisores/as participantes da pesquisa, 12 possuem titulação de mestre. Dessa forma, os dados indicam que, para docentes mais experientes, o PIBID representa uma oportunidade de ressignificar práticas consolidadas; já para os menos experientes, constitui uma instância estruturante na formação inicial.

Essa dimensão formativa compreende a educação como uma prática orientada pela reflexão crítica sobre a realidade e pela articulação com ações transformadoras. Tais elementos, relatados pelos/as participantes, indicam que o PIBID exerce influência significativa no

desenvolvimento profissional docente, especialmente nas dimensões da reflexão crítica, da formação contínua, da colaboração e da reinvenção das práticas pedagógicas.

Apesar dessas contribuições, a pesquisa evidencia que o DPD é fortemente condicionado por determinantes históricos, sociais e institucionais. Entre esses fatores, destacam-se a intensificação das demandas de trabalho, devido a precariedade da infraestrutura escolar, mais especificamente em relação ao espaço físico, apontado pelas gestoras como o maior desafio da escola na adesão ao PIBID, e pela incipiente institucionalização do PIBID na universidade, aspecto já discutido anteriormente. Esses elementos revelam que as políticas educacionais se desenvolvem em meio às contradições próprias de uma lógica que, muitas vezes, precariza o trabalho docente e limita suas possibilidades de desenvolvimento.

Além desses determinantes estruturais, a ausência de maior articulação institucional, a burocratização das ações e a falta de envolvimento de alguns atores escolares, como coordenadores/as pedagógicos/as, fragilizam a efetivação dos princípios do programa. Sob a ótica do MHD, essas normativas devem ser compreendidas como construções históricas permeadas por disputas e contradições, exigindo leitura crítica e mediações coletivas para que possam cumprir sua função formativa e emancipadora.

O confronto entre os dados empíricos e os documentos normativos analisados revelou as contradições entre as intenções formativas do PIBID e o processo de implementação nas escolas: apesar do grande número de relatos dos/as participantes, sobre novas práticas, a escola permanece, em muitos casos, inalterada ou indiferente. Esse cenário evidencia que, embora políticas educativas promovam mudanças no plano discursivo e individual, a organização escolar ainda apresenta forte resistência à transformação, revelando dificuldades em acompanhar as demandas e os desafios do tempo presente.

Essa resistência decorre, em grande parte, da forma como as mudanças são frequentemente absorvidas pelo discurso gerencialista, que valoriza inovações pontuais, mas não promove transformações coletivas, institucionais ou políticas. Nesse contexto, sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), o desenvolvimento profissional individualizado é, portanto, insuficiente e até ilusório. Isso porque o progresso na formação docente depende de condições concretas de trabalho, da cultura escolar e de processos formativos genuinamente coletivos.

Diante dessas constatações, o fortalecimento do programa requer maior institucionalização no âmbito da universidade, conforme as diretrizes da CAPES, além de melhores condições objetivas de trabalho, valorização do trabalho docente e a consolidação de uma cultura coletiva de formação. Somente assim o PIBID poderá ampliar seu impacto no

Desenvolvimento Profissional Docente, contribuindo de forma mais consistente para a transformação da prática pedagógica e para o reconhecimento do/a professor/a como sujeito histórico e agente de transformação social.

Ao trazer as percepções dos/as participantes, o estudo aponta a necessidade de fortalecer espaços de diálogo e ações formativas colaborativas entre a universidade, as escolas e as instâncias territoriais. Nesse contexto, os movimentos, Fica PIBID e FORPIBID tem sido essenciais para resistir ao esvaziamento do programa, defendendo uma formação docente transformadora. Dessa forma, o PIBID se configura como uma das políticas públicas mais potentes de formação de professores, apesar das disputas e lacunas que marcaram sua institucionalização.

Concluimos que o PIBID constitui um espaço privilegiado de mediação entre universidade, escola e comunidade educativa, com significativo potencial para promover o Desenvolvimento Profissional Docente dos/as supervisores/as. No entanto, sua efetividade depende da superação dos entraves institucionais, do fortalecimento de uma cultura coletiva de formação e de um alinhamento mais profundo entre as intenções formativas do programa e as condições concretas de implementação. Nessa perspectiva, o PIBID demonstra que o desenvolvimento profissional docente se configura nas mediações coletivas e históricas.

Em síntese, o PIBID confirma que a formação docente não é um processo isolado nem linear, mas uma prática socialmente situada, atravessada por tensões, contradições e mediações, com implicações que se manifestam na ampliação dos espaços de reflexão sobre a relação entre teoria e prática, no enriquecimento do repertório teórico-metodológico, no incentivo à formação continuada e na adoção de metodologias ativas que contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Assim, a partir do arcabouço teórico-metodológico do MHD, que orientou esta análise, concluimos que, apesar das limitações estruturais da escola, como a sobrecarga de trabalho e a intensificação da burocracia, o PIBID contribui para o desenvolvimento profissional docente, consolidando-se como uma política pública relevante para o fortalecimento de uma docência crítica e colaborativa

As contribuições desta pesquisa manifestam-se em múltiplos níveis. No plano social, reforçam a valorização da prática docente e da escola como espaço legítimo de formação e aprendizagem. No plano pessoal e profissional, evidenciam que a participação no PIBID estimula o desenvolvimento profissional docente contínuo dos /as professores/as supervisores/as, incentivando a atualização acadêmica, o aprofundamento dos estudos e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A pesquisa também evidencia limites importantes, como a reduzida integração entre universidade e escola e a pouca visibilidade da atuação dos coordenadores, aspectos diretamente relacionados à forma como a universidade organiza sua participação no PIBID e ao lugar ainda secundário que o programa ocupa em seus documentos institucionais. Essas fragilidades indicam que, embora o caráter formativo do PIBID seja reconhecido, sua institucionalização permanece limitada, o que compromete a consolidação de práticas mais articuladas, colaborativas e sustentáveis entre os diferentes sujeitos envolvidos.

Diante desse cenário, defende-se a incorporação do PIBID como política estruturante nos documentos institucionais da universidade, fortalecendo ações que promovam a integração universidade - escola e reconheçam o professor da educação básica como sujeito central dos processos formativos e de transformação social, contribuindo para mudanças efetivas na própria universidade.

Encerramos estas considerações finais refletindo sobre as palavras de Antoine de Saint-Exupéry: “O essencial é invisível aos olhos.” Essa frase pode ser entendida como uma metáfora para o fato de que é realmente importante (“o essencial”) muitas vezes não é percebido diretamente pelos sentidos (“invisível aos olhos”). No contexto do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), podemos relacionar essa ideia às relações sociais e às estruturas de poder, que muitas vezes permanecem ocultas para os indivíduos imersos na sociedade e só podem ser reveladas por meio de uma análise crítica, como a proposta pelo MHD. Neste contexto, as aparências (o “visível”) podem ocultar relações de poder subjacentes (o “essencial invisível”). No caso do PIBID, foi necessário realizar essa análise crítica para identificar contradições e determinantes do programa que, embora nem sempre visíveis, são fundamentais para compreender o desenvolvimento profissional docente e a formação de professores. Assim, a perspectiva dialética permite revelar essas relações “invisíveis” e, a partir delas, compreender mais profundamente a realidade social em que a prática docente está situada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6.ed. EPU, 2001.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, José M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 20, n. 68, p. 301–309, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000300015> Acesso em: 16 mai. 2025

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID**: Evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica. 2015. 122 f. Dissertação Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza - CE, 2015.

ARAÚJO, S. B. et al. **O PIBID na formação dos licenciandos de Pedagogia da UFC**: a construção da prática pedagógica na educação básica. Realize Editora, 2025.

BACILA, Maria Silva. Mosaico: etapas do desenvolvimento profissional docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/13086/8031> Acesso em: 18 jun. 2025.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/BA nº 57, de 10 de outubro de 2019**. Dispõe sobre as Diretrizes para os cursos de licenciatura no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, BA, 11 out. 2019. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/resolucoes-por-ano-de-publicacao> Acesso em: 29 jun. 2025.

BAHIA. **Lei nº 11.473, de 14 de maio de 2009**. Institui a bolsa-auxílio no âmbito das universidades estaduais da Bahia, segundo critérios e limites fixados nesta lei, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 14 maio 2009. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-11473-2009-bahia-institui-a-bolsa-auxilio-no-ambito-das-universidades-estaduais-da-bahia-e-da-educacao-basica-segundo-os-criterios-e-limites-fixados-nesta-lei-e-da-outras-providencias> Acesso em: 20 jun. 2025.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação (CEEBA). **Resolução CEE/BA nº 70, de 16 de julho de 2019**. Regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior, nos cursos de licenciatura mantidos pelas instituições do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, ano CIV, n.º 22.760, 10 out. 2019. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/resolucoes-por-ano-de-publicacao> Acesso em: 29 jun. 2025.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc**. Londres: *Routledge*, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. Londres: Routledge, 2012.

BARROS, Dione Almeida. **O professor supervisor e sua atuação como co-formador no PIBID: uma análise das produções científicas na UESB-Itapetinga**. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Itapetinga, 2022.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; MEDEIROS, Giana. As contribuições do PIBID para a prática pedagógica de professores em início de carreira. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre/RS, v. 9, n. 2, p. 418-435, jul./dez., 2018.

BORGES, Caroline Teixeira. **O professor supervisor do PIBID: O que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** 2015. 110 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho.

BRASIL. **Decreto n. 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada, **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015> Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 8.752 de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19 Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. 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, p. 115–119, 23 dez. 2019. Republicada em: DOU, 15 abr. 2020, seção 1, p. 46–49.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos

de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 53–56, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/public/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital nº 23, de 29 de abril de 2022**. Torna pública a seleção de instituições de ensino superior para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3899/edital-capes-n-23>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): documento orientador**. Brasília, DF: CAPES, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital PIBID 2020**. Brasília: CAPES, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador do PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mar. 2018. Seção 1, p. 17. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Portaria n. 46 de 11 de abril de 2016. Dispõe e regula os objetivos do PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf> Acesso em 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): documento orientador**. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/programas-academicos/pibid>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Portaria n. 83 de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ed. 69, seção 1, p. 45, abril 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacaobasica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 mar. 2024. Seção 1, p. 9. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jan. 2011. Seção 1, p. 18. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=709>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 38, de 3 de janeiro de 2007. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jan. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=374>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2013. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=522>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 61, de 30 de março de 2020. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 mar. 2020. Seção 1, p. 18. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=2076>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CAMPELO, Talita da Silva. **Entre transformadores e reformadores**: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores. 2019. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) — Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 24–43, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/54>. Acesso em: 4 maio 2025.

CANAN, Sílvia R. Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente. **Anais da IX ANPED SUL**, Caxias do Sul/RS, 2012. Disponível: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_13_58_905-7174-1-PB.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): dados institucionais e número de**

bolsas. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/pibid>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes e egressos do PIBID UECE. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIMENTAO, Lilian Kemmer. **Entre Quatro Binários:** Um estudo sobre desenvolvimento profissional docente. 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015.

COTA, Geisiany Soares da Costa et al. Formação inicial de professores: vivências e contribuições do PIBID Química. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO, v. 12, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v12i1.37177>

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional, formação *stricto sensu* e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da educação básica:** uma abordagem freiriana. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia-Salvador, 2022.

CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa. **Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico:** reconhecendo experiências em universidades ibero-americanas. Criciúma: UNESC, 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores.** Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C. **Teachers matter.** Maidenhead: Open University Press, 2007.

DUARTE, Newton. **Educação e luta de classes:** um estudo a partir de Marx e Lukács. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FALCAO, Giovana Maria Belém. **Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária.** 2016. 312 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

FERNANDES, Andreia Matias. **Práticas de ensino de professores iniciantes de ciências biológicas egressos do PIBID.** 2018 135 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, , 2018.

FERNANDES, B. V. M.; LIMA, C. C. de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, n. 35, p. e816, 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento Profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da Educação Básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades**. *Educação em Perspectiva*, Viçosa/MG, v. 11, n. 00, p.e020009, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326> Acesso em: 29 abr. 2024.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: ensaios sobre a educação no capitalismo dependente**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capital**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

GARIGLIO, José Ângelo; SANTOS, Lorene dos. A inserção na docência por egressos do PIBID: da formação aos desafios da vida profissional. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 17, p. e4343021, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4343> Acesso em: 4 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994343>.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400005>.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, v. 100, p. 33–46, 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso em: 16 maio 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. **Desenvolvimento profissional do formador de professor: o potencial da experiência no PIBID**. 2019. 194 f. Orientador(a): Sandra Regina Soares. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação, Campus I. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 31–61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Vitória da Conquista (BA) – Dados Demográficos**, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-da-conquista.html>. Acesso em: 18 maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Básica 2009**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Básica 2011**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 maio 2025.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Ana Lúcia. O PIBID e a formação de professores: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 1, p. 9-28, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Universidade e formação de professores: concepções em disputa**. São Paulo: Cortez, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: avanços, limites e desafios**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Francisco José de. **Desenvolvimento profissional docente e modos de interação no planejamento das atividades do PIBID/Matemática**. 2018. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Instituição de Ensino, Piracicaba, 2018.

LOPES, Ronaldo André; CARDOSO, Andréa; DE SOUZA JÚNIOR, José Carlos. Desenvolvimento profissional do supervisor PIBID-Matemática. **Proceeding Series of the Brazilian Society of Computational and Applied Mathematics**, v. 11, n. 1, p. 1-2, 2025.

LUZ, Angélica Ramos da; BEGO, Amadeu Moura. A invisibilidade de professores supervisores da educação básica: estudo sobre um subprojeto de Química do Pibid. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, p. e5805, 2024.

MESZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARCELO-GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Revista de Ciências da Educação**. Sevilha/Espanha, 2009, n. 8, p. 7-22. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247> Acesso em: 05 maio 2024.

MARTINS, Jessica Cristina de Carvalho. **Experiências formativas no âmbito do Pibid**: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, Gisele. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa Sobre Políticas Educacionais. In: **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/26066917-As-contribuicoes-do-metodo-materialista-historico-e-dialetico-para-a-pesquisa-sobre-politicas-educacionais.html> Acesso em: 01 jun. 2024.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 37–51, 26 jun., 2014.

MARIANO, Ivan Araújo. **O professor da escola pública inserido em um programa de formação; contribuições para a sua motivação, construção da identidade e prática docente no contexto do PIBID** – UNICAMP. 2019 259 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Author/Home?author=Mariano%2C+Ivan+Araujo%2C+1988-> Acesso em: 20 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf> Acesso em: 06 dez. 2024.

MOURA, Bruno Borgo dos Santos; RANGEL, Alice Maria Alves; GOMES, Ana Lucia Rodrigues; ANDRADE, Bruna da Silva; REIS, Raissa Santana dos; SOUZA, Sandra Novais. Políticas educacionais: continuidades e descontinuidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Anais da Semana de Educação e Formação Docente da Faed**, v. 4, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SEFD/article/view/23963/15765> Acesso em: 7 jan. 2026.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na educação básica // The impacts of Pibid in licensure and in Basic Education. **CONJECTURA: Filosofia e Educação**, [S. l.], p. 98–121, 2013.

NEVES, C. L. O. **A formação de professores: os saberes docentes em questão**. São Paulo: Cortez, 2014.

NETTO, José Paulo. **Teoria, método e pesquisa: Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 16 maio 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educação**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 11–22, 2009.

NOVAES, Stéfanie Santos. **A contribuição dos professores supervisores na formação dos bolsistas de iniciação à docência do PIBIDUESB/Subprojeto de Geografia**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Reformas educacionais e trabalho docente no Brasil: entre a razão pedagógica e a razão gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 613–635, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300005>

OLIVERI, Andressa Marins Rezende. **Políticas de formação de professores no Brasil: Um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG**. 2014 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto: Instituição de Ensino, Mariana/MG, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: a relação necessária**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, João Pedro da. **O Projecto MINERVA: Introduzindo as NTI na educação em Portugal**. Lisboa: DEPGEF, 1994.

PRATES, Jane. O Método Marxiano de Investigação e o Enfoque Misto na Pesquisa Social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116-128, jan./jul. 2012. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O_metodo_marxiano_de_investigacao_e_o_enfoque_misto_na_pesquisa_social_uma_relacao_necessaria.pdf Acesso em: 01 jun. 2024.

RIBEIRO, Laise Ataides. **Acadêmicos e egressos do PIBID: Reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e as marcas do programa**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Instituição de Ensino, Paranaíba, 2016.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional:** Estudo no contexto do PIBID. 2018. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual do Ceará: Instituição de Ensino, Fortaleza, 2018.

SAMPAIO, Ana Maria Mendes. **Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana:** PNE (2014-2024) e PME (2015-2024). 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Ouro Preto: Instituição de Ensino, Mariana, 2018.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **Le Petit Prince**. Paris: Éditions Gallimard Jeunesse, 2007.

SANTOS, Bruno Ferreira; GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. O pibid uesb: trajetória, impactos e desafios. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 4–10, 2007. DOI: 10.22481/rid-uesb.v1i1.1588

SANTOS, Maiane Fonseca. **A contribuição do PIBID para a formação dos bolsistas ID e a formação continuada dos supervisores:** uma leitura dos coordenadores de área. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo; GLATZ, Emanoela Thereza Marques de Mendonça. Estado da arte da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: análise da produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2019 nas edições nacionais da ANPEd. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 253–288, 2024. DOI: 10.48075/rtm.v17i29.32214

SILVA, Luciene Fernanda da. **Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo: Instituição de Ensino, São Paulo, 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais e trabalho docente: elementos para uma leitura crítica**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, J. S. da; FERNANDES, S. M. A.; SOARES, R. R. Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos acadêmicos do

curso de Ciências Biológicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019023, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7170>.

SILVA, Laís Fernanda da. **O papel indutor do Pibid na formação de professores reflexivos (2014-2016)**. 2020. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Paulo, 2020.

SILVA, Solange Pereira. As contribuições do materialismo histórico-dialético para a investigação das políticas de formação de professores. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8616> Acesso em: 03 jun. 2024.

SIQUEIRA, C. W. G. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e seus impactos sobre a formação inicial de professores**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28964> Acesso em: 4 maio 2025.

SOUZA, Donaldo Bello de. PIBID: sentidos, limites e possibilidades na formação de professores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 641–658, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.65898>

SOUZA, Cindy Alanis Santos; MAIA, Emiliana; MORORÓ, Leila. Breve análise da produção acadêmica sobre o PIBID. **Anais do XV Colóquio Nacional e VIII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da UESB**, Vitória da Conquista, UESB, v. 2, 2024.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 57–69, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/46>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOUZA, Thais Cardozo de. **O PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco: Instituição de Ensino, Campo Grande, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Edital nº 046/2025**. Seleção para cadastro de reserva de professores da Educação Básica para supervisão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UESB. Vitória da Conquista, 2025. Disponível em: <https://www.uesb.br/editais/edital-046-selecao-para-cadastro-de-reserva-de-professores-da-educacao-basica-para-supervisao-no-programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-a-docencia-pibid-uesb/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Histórico**. s/d. Disponível em: <http://www.uesb.br/historico/> Acesso em: 02 maio 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Apresentação**. s/d. Disponível em: <http://www.uesb.br/apresentacao/> Acesso em: 02 maio 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Projeto Pedagógico Institucional – Formação de Professores. Itapetinga**, Jequié e Vitória da Conquista, 2018. Relatado pela Pró-Reitoria de Graduação, em ciclo de discussões nos dias 7, 9 e 23 de agosto de 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Edital de n. 194/2022, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre os critérios de seleção de professores da Educação Básica para atuarem como Bolsistas supervisores do PIBID. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022. Disponível em: <http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2022/10/Edital-194-22-SelecaoSupervisoresPibid2022.pdf> Acesso em: 30 jul. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Vitória da Conquista, BA, 2023. Disponível em: <https://www.uesb.edu.br/ppi>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Projeto Pedagógico Institucional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação**. Instituído pela Portaria nº 1.504, de 14 de setembro de 2018. Vitória da Conquista: UESB, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Resolução nº 03/2023 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)**. Aprova as diretrizes para a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UESB. Vitória da Conquista, BA, 2023. Disponível em: <https://www.uesb.edu.br/consepe/resolucoes/2023/03.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). Relatórios PIBID/CAPES/UESB, 2009–2024. 2024. **Documento interno, Sistema de Informação SEI**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. Acesso em setembro 2025.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 479–504, set./dez. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/4623> Acesso em: 13 maio 2025.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM GESTORES

1. Há quantos anos atua como Gestor?
2. Conte-nos sobre sua formação acadêmica e trajetória profissional.
3. Como o PIBID tem sido implementado na sua escola e qual tem sido o papel da gestão escolar nesse processo?
4. Quais foram as principais dificuldades que a escola enfrentou ao aderir ao PIBID? Como a gestão escolar lidou com esses desafios?
5. Qual é a receptividade dos professores ao programa? Você percebe algum tipo de resistência ou, ao contrário, incentivo por parte da equipe pedagógica?
6. Como o programa PIBID tem contribuído para a melhoria do ensino na sua escola? Você poderia dar exemplos específicos de impacto?
7. O que a gestão escolar tem feito para integrar os bolsistas do PIBID às atividades pedagógicas da escola e ao ambiente escolar de maneira geral?
8. De que maneira a escola articula o PIBID com outras iniciativas de formação de professores, como a formação continuada ou outras parcerias externas?
9. Quais são as principais vantagens de contar com bolsistas do PIBID na sua escola, tanto para os professores quanto para os alunos?

10. Você acredita que o PIBID contribui para a formação mais crítica e reflexiva dos futuros professores? Em que aspectos isso é visível?
11. Como você caracteriza sua escola?
12. Como a escola monitora o desenvolvimento dos bolsistas durante o programa? Existe algum tipo de acompanhamento ou avaliação regular do impacto do PIBID?
13. Você acredita que o PIBID tem ajudado a formar uma rede de apoio entre os futuros professores e os docentes mais experientes da escola? Se sim, de que forma isso tem ocorrido?
14. O PIBID tem conseguido alcançar o objetivo de aproximar a universidade da escola? Quais são os principais desafios ou pontos positivos dessa integração?
15. Quais recursos ou estruturas a escola oferece para os bolsistas PIBID? A escola tem condições de proporcionar o suporte necessário para o desenvolvimento completo do programa?
16. Na sua visão, o PIBID contribui para a renovação e atualização dos métodos pedagógicos na sua escola? Se sim, como você observou essa mudança?
17. Como a gestão escolar colabora com a universidade (ou universidade parceira) para o sucesso do programa PIBID na escola?
18. Em sua opinião, como o PIBID pode ser aprimorado ou ampliado para potencializar ainda mais sua contribuição para a formação de futuros professores?
19. Quais aprendizados a gestão escolar tirou da experiência com o PIBID até agora, e o que poderia ser melhorado na implementação do programa na escola?
20. Há planos para expandir ou diversificar a participação no PIBID, integrando mais áreas ou diferentes cursos da universidade?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd



APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES

1. Há quantos anos atua como coordenador(a)?
2. Conte-nos sobre sua formação acadêmica e trajetória profissional.
3. Como o programa PIBID tem sido implementado em sua escola? Quais foram os principais desafios enfrentados até agora?
4. Quais são os principais benefícios observados pelos docentes e pela equipe pedagógica com a presença dos bolsistas PIBID nas atividades escolares?
5. Na sua opinião, o PIBID tem ajudado na formação dos futuros professores? De que forma?
6. Há algum acompanhamento ou orientação oferecida aos bolsistas PIBID durante sua atuação na escola? Como isso é feito?
7. Você acredita que o programa PIBID contribui para a melhoria da qualidade do ensino na escola? Quais evidências você tem disso?
8. Quais os reflexos/impactos do PIBID nos índices das avaliações externas na unidade escolar?
09. Há algum tipo de feedback ou avaliação do impacto do PIBID realizado pelos professores e pela equipe da escola?
10. Como o programa PIBID pode ser aprimorado para tornar-se mais eficaz no contexto escolar?

11. De que maneira sua escola estimula e motiva os professores em início de carreira a se engajarem na docência?
12. Você percebe algum tipo de apoio institucional que contribua para o entusiasmo e a permanência de novos professores na profissão?
13. Como os professores mais experientes da escola atuam no processo de integração dos recém-chegados?
14. Em sua opinião, quais são os principais fatores que atraem os licenciandos para a profissão de docente?
15. Na sua visão, o incentivo à docência é adequado dentro da escola? O que poderia ser feito para melhorar esse incentivo?
16. Você considera que o ambiente escolar contribui para o desenvolvimento da paixão pela profissão de professor entre os mais jovens? Se sim, de que maneira?
17. Como você vê a importância da integração entre a formação inicial (como o PIBID) e a formação continuada dos professores?
18. Que tipo de apoio você acha essencial para melhorar a qualidade da formação de professores nas escolas da educação básica?
19. Em sua opinião, qual o papel da gestão escolar no incentivo à qualificação profissional dos docentes e na implementação de programas como o PIBID?
20. Quais mudanças ou melhorias você gostaria de ver no futuro para fortalecer tanto a formação continuada quanto os programas de incentivo à docência em sua escola?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd



**APÊNDICE C – QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS AOS
 QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS SUPERVISORES**

Pergunta.			
Supervisor	Respostas	Síntese das respostas	Categorias empíricas
S 01			
S 02			
S 03			
S 04			
S 05			
S 06			
S 07			
S 08			
S 09			
S 10			
S 11			
S 12			
S 13			
S 14			
S 15			
S 16			
S 17			

Fonte: Dados da pesquisa (2025).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd



APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES SUPERVISORES

PIBID/CAPES/UESB

PARTE 1: INFORMAÇÕES GERAIS

DADOS:

Área de atuação: _____

Há quantos anos leciona? _____

Editais e ano de participação no PIBID: _____

De quantos editais do PIBID/UESB, você já participou? _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação: _____ / Ano de conclusão: _____

Segunda graduação (se for o caso): _____

Instituição: _____

Pós-graduação: _____

Instituição: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tempo na escola atual: _____

Disciplina (s) que leciona na escola: _____

Carga horária semanal de trabalho: () 20 h () 40 h () 60 h

PARTE 2 – INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

PARTICIPAÇÃO/ATUAÇÃO NO PROGRAMA

1. O que o (a) motivou a participar do PIBID/UESB?

- ☐ Apoio financeiro ofertado pelo programa.
- ☐ Enriquecimento do currículo.
- ☐ Retornar contato com o contexto da universidade, com o anseio de se atualizar profissionalmente.

2. Como você avalia a sua participação no Programa?

- ☐ Ruim
- ☐ Razoável
- ☐ Boa
- ☐ Excelente

Justifique sua resposta:

3. Em sua opinião, quais são as contribuições/impactos do PIBID para a prática docente? (Marque um ou mais alternativas).

- ☐ Refletir sobre as práticas escolares que exerceu e exerce até o momento atual.
- ☐ Conscientizar professores e gestores sobre a importância da formação continuada.
- ☐ Atentar-se às novas exigências escolares e contextos sociais.
- ☐ Aproximar novamente os professores da educação básica ao contexto de sua formação inicial, refletindo sobre o que foi aprendido e suas respectivas realidades profissionais.

4. Em sua opinião, de que forma as escolas da educação básica, podem contribuir, enquanto _____ espaços para ações e experiências formativas através do PIBID? (Marque um ou mais alternativas).

- ☐ Oferecer um suporte pedagógico para os licenciandos que participam do programa.
- ☐ Incentivar a participação dos professores no programa.
- ☐ Dar visibilidade ao programa com a promoção de atividades e projetos extracurriculares.
- ☐ Mobilizar professores e gestores em um estreitamento de suas relações internas e cotidianas de trabalho com o objetivo de compartilhar conhecimentos e experiências.

5. Na sua opinião, quais ações poderiam ser implementadas, para estreitar as relações entre a UESB (Campos de Vitória da Conquista - BA) e as Escolas da rede pública?

6. Sobre a relação do professor/supervisor com seus pares no contexto de trabalho, existe uma relação de parceria entre o corpo docente, que otimize a sua atuação como co-formador na formação inicial dos bolsistas licenciandos?

() Sim.

() Muito pouco.

() Não.

Justifique sua resposta:

7. Como se dá a atuação da direção e da coordenação da escola, no que tange a atuação dos supervisores e bolsistas UESB?

8. Quais dificuldades/desafios você tem enfrentado na execução das ações do PIBID na sua escola?

9. Quais ações (procedimentais e conceituais) você prioriza na orientação com os bolsistas/licenciandos para a sua formação e atuação em sala de aula?

10. Você participaria novamente do Programa? Quais críticas e sugestões você daria sobre a otimização do Programa?

11. Quais mudanças você implementou em sua metodologia?

12. Como sua prática pedagógica foi impactada pela experiência com os bolsistas PIBID em sua sala de aula? Quais mudanças você implementou após essa interação?

13. Quais metodologias ou práticas pedagógicas você passou a utilizar mais frequentemente após a sua participação como supervisor(a) do PIBID?

14. Quais habilidades você desenvolveu ou aperfeiçoou enquanto supervisor dos bolsistas PIBID, e como essas habilidades impactaram sua prática pedagógica?

15. O trabalho com os bolsistas PIBID contribuiu para a sua reflexão sobre sua própria formação continuada como professor? De que maneira isso se manifestou em sua prática?

16.O que você considera mais desafiador ao supervisionar os bolsistas PIBID em sala de aula? Como você tem lidado com essas dificuldades?

17.De que forma a supervisão de bolsistas PIBID tem ajudado a desenvolver suas competências de mediação e orientação pedagógica?

18.Como você tem promovido a troca de experiências entre os bolsistas PIBID e os outros professores da escola? A troca de práticas pedagógicas tem gerado impactos em sua maneira de ensinar?

19.Após supervisionar bolsistas PIBID, você tem adotado mais atividades colaborativas ou interativas em sala de aula? Se sim, quais delas têm sido mais efetivas?

20.Quais aprendizados você tirou dessa experiência com o PIBID que você pretende manter em sua prática pedagógica no futuro?

Obrigada pela participação

ANEXO A – 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: *Emiliana Santana Maia.*

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

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

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

O IMPACTO DO PIBID SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES SUPERVISORES DE SUBPROJETOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

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

Esta pesquisa se justifica, em função do incentivo à docência, que o PIBID proporciona aos professores da educação básica ao exercitarem a escrita científica e desfrutarem das tantas oportunidades que a Universidade oferece para a sua formação continuada, reduzindo distâncias entre Universidade e escola ao articular os conhecimentos produzidos em ambos. Convém destacar a importância acadêmica, social e pessoal da pesquisa. A relevância da pesquisa para a academia, está no fato desta fomentar, visibilizar e ampliar os estudos sobre desenvolvimento profissional de professores da educação básica. Socialmente o trabalho dá visibilidade ao programa contribuindo com o aumento dos índices de desempenho dos alunos da educação básica. Por fim a motivação pessoal que justificou a escolha deste tema, decorreu das experiências vividas pela pesquisadora no programa, enquanto professora supervisora do PIBID, na rede estadual de ensino do estado da Bahia.

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

Estamos fazendo esta pesquisa para analisar as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional de professores supervisores do PIBID da UESB. De modo específico, buscaremos analisar as bases legais e normativas do PIBID, acerca das funções atribuídas aos professores supervisores, identificando nos relatos de professores supervisores as estratégias utilizadas diante dos desafios encontrados ao longo do programa, através da aplicação de questionários. Também, vamos averiguar a execução do programa Institucional de Iniciação à Docência nas escolas da rede básica de ensino, bem como a identificação nos Projetos Pedagógicos Institucionais – PPI de formação de professores e/ou nos Projetos Pedagógicos Curriculares – PPC dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB a inclusão do PIBID como política institucional de formação.

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:

Caso o(a) senhor(a) seja gestor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a), deverá responder uma entrevista com 20 perguntas. Caso seja professor(a), deverá responder a um questionário presencial composto de 20

perguntas, 05 objetivas e 15 subjetivas. Todas as perguntas das entrevistas e do questionário serão sobre o processo de adesão da sua escola ao PIBID e os impactos da participação no programa para o desenvolvimento profissional de professores supervisores, bem como os ganhos para a comunidade escolar, onde você atua no seu município.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Conforme planejamento e cronograma da pesquisa, os dados serão coletados em três escolas da educação básica, no município de Vitória da Conquista/BA, no primeiro semestre do ano letivo de 2025, mais especificamente entre os meses de maio a junho

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

60 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. Apesar da pesquisa não oferecer qualquer risco físico, não descartamos a possibilidade da ocorrência de riscos de ordem psíquica, moral, intelectual, social e cultural, ainda que sejam mínimos;

2. Os riscos, mesmo que sejam mínimos, podem envolver desconforto, cansaço ou estresse ao responder as questões das entrevistas e questionários, ou constrangimentos e alterações no comportamento durante a gravação, alterações de conceitos e percepções diante das questões relacionadas à satisfação profissional e suas condições de trabalho.

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

Por precaução, seguiremos a rigor os protocolos éticos e legais, de modo a deixar os participantes confortáveis e seguros ao fornecer os dados. Desta forma, as entrevistas serão gravadas com o dispositivo digital de gravação de áudio Sony led Px2404gb, e serão automaticamente armazenados no mesmo dispositivo. Posteriormente, as gravações das entrevistas com os gestores e coordenadores serão transcritas e armazenadas em pastas digitais protegidas por senhas de acesso único e exclusivo da pesquisadora. Referente aos questionários, serão armazenados em pastas físicas protegidas pela pesquisadora, permanecendo arquivados por um período de cinco anos.

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

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

De forma direta, os benefícios da pesquisa para os participantes, será a oportunidade de refletirem acerca do contexto político e social no qual estão inseridos, e colaborarem para a efetividade do programa, haja vista que o PIBID, enquanto política de formação de professores, tem como objetivo a valorização do magistério a partir do incentivo à docência. Para os professores supervisores, foco da pesquisa, a participação no PIBID impacta em sua prática em sala de aula, em função de novas estratégias metodológicas adotadas, que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional. Para os gestores e coordenadores, os benefícios serão a possibilidade de promover momentos de reflexões e ações no ambiente escolar que contribuirão para o bom desempenho dos estudantes e consequentemente, a melhoria dos índices das avaliações externas e da qualidade da educação.

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

Os benefícios indiretos em participar da pesquisa será a possibilidade de contribuir na comunidade, com a formação humana dos jovens, preparando-os para exercitarem a sua cidadania de forma crítica na

sociedade na qual estão inseridos, a partir de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica. Para a academia e a ciência os benefícios serão a contribuição com o avanço das pesquisas científicas, em educação, desvelando os possíveis impactos da participação dos professores da rede estadual de ensino no PIBID, através da publicação dos resultados da pesquisa em eventos científicos, dando visibilidade as políticas públicas de formação docente, voltadas para a formação continuada e para o desenvolvimento profissional docente.

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 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 destruídos.

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 documento 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.

Página 3

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Emiliana Santana Maia.*

Endereço: *Rua Eny Guimarães, Quadra H, nº 04, Morada do Bem Querer, Bairro Candeias.*

Fone: (77) 9988044786/ (77)99822367 // **E-mail:** *emilesantana@gmail.com.*

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

Rubricas:

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

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

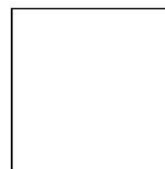
☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **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, 24 de fevereiro de 2025

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



Impressão Digital
(Se for o caso)

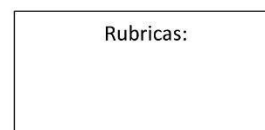
9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

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, 24 de fevereiro de 2025

Assinatura do(a) pesquisador

página 4



ANEXO B – PARECER CONSUBTANCIADO DO CEP/UESB/BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA

**PARECER CONSUBTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O IMPACTO DO PIBID SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES SUPERVISORES DE SUBPROJETOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

Pesquisador: EMILIANA SANTANA MAIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87390325.3.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.509.617

Apresentação do Projeto:

Texto retirado do PB de Informações Básicas:

Segundo o autor: “A presente pesquisa intitulada “O Impacto do PIBID Sobre o Desenvolvimento Profissional dos Professores Supervisores de Subprojetos”, pretende investigar acerca das políticas públicas de formação docente como possibilidades de melhoria da qualidade da educação básica no país e de valorização do magistério a partir do incentivo de iniciação à docência. A pesquisa concentra esforços em analisar os impactos e as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores do PIBID da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, considerando para tal, as atribuições dos professores supervisores e bolsistas licenciandos da UESB, na execução do programa e as ações executadas nos espaços da universidade e das escolas da educação básica a partir da escuta dos participantes desta pesquisa. Faz-se necessário, também, identificar nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) de formação de professores e/ou nos Projetos Pedagógicos Curriculares - PPC dos cursos de licenciatura da UESB a inclusão do PIBID como política institucional de formação. A referência a esses documentos é fundamental para compreensão das diretrizes e princípios da organização curricular, o núcleo básico comum, e carga horária dos cursos. A finalidade desses documentos, em resumo, é orientar a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, articulando com a política de formação de professores da

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)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.509.617

UESB (Caires et al., 2024). Ressaltando ainda, que a formação continuada, implica em um estado de motivação constante dos professores em aprender e ensinar, o que consequentemente contribui para o seu desenvolvimento profissional, se dando concretamente em seus contextos de trabalho e com seus pares. E apresenta como questão de pesquisa ¿Em que medida o PIBID tem colaborado com o desenvolvimento profissional de professores supervisores dos subprojetos do projeto institucional PIBID da UESB?¿

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo:

Analisar as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional de professores supervisores do PIBID da UESB.

Objetivo Primário:

- 1- Analisar as bases legais e normativas do PIBID acerca das funções atribuídas aos professores supervisores;
- 2- Identificar nos relatos de professores supervisores as estratégias utilizadas diante dos desafios encontrados ao longo do programa, através da aplicação de questionários;
- 3- Averiguar a execução do Programa Institucional de Iniciação à Docência nas escolas da rede básica de ensino;
- 4- Identificar nos Projetos Pedagógicos Institucionais - PPI de formação de professores e/ou nos Projetos Pedagógicos Curriculares - PPC dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB a inclusão do PIBID como política institucional de formação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Este estudo apresenta riscos mínimos aos participantes, tais como desconforto, cansaço ou estresse ao responder às questões das entrevistas e questionários. Esses riscos envolvem, constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação, alterações de conceitos e percepções diante das questões relacionadas à satisfação profissional e suas condições de trabalho, bem como a quebra de sigilo involuntário e não intencional. No entanto, a fim de amenizá-los garantimos local reservado para realização da entrevista e liberdade para não responder questões que considerem constrangedoras ou que comprometam a situação

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)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.509.617

profissional e pessoal do entrevistado. Além disso, será assegurado aos participantes o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios deste estudo são colaborar com as pesquisas sobre o PIBID, enquanto política de formação de professores e o impacto no desenvolvimento profissional de professores supervisores de subprojetos da UESB, e posteriormente, caso a pesquisa tenha alcance e reconhecimento, promover reflexões que possam refletir em novas práticas. A compreensão desta proposta, bem como as ambiguidades e equivalências entre as proposições, é importante ponto de análise e reflexão para uma ação ativa no contexto escolar respaldado no princípio da participação para a melhoria da qualidade da educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

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

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

B_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2438185.pdf 20/03/2025 21:43:59

Declaracao_de_compromisso.pdf 20/03/2025 21:43:06

TCLE_CEP.pdf 11/03/2025 13:46:26

Folha_de_rosto.pdf 11/03/2025 13:45:23

Projeto_de_pesquisa.doc 26/02/2025 17:40:14

Orcamento_CEP.pdf 26/02/2025 16:10:49

Intrumentos_de_Coleta_de_Dados.docx 26/02/2025 16:10:31

Autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf 26/02/2025 16:06:18

Cronograma_CEP.pdf 26/02/2025 16:02:36

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa, não apresenta pendências éticas.

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).

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)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.509.617

2) Emendas

- Para realizar alterações de qualquer 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.

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 qualquer 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.

Solicitamos que o autor atente-se às seguintes informações:

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 qualquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já

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)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.509.617

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.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 11 de abril de 2025, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária do CEP UESB acatou o parecer do(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2438185.pdf	20/03/2025 21:43:59		Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_compromisso.pdf	20/03/2025 21:43:06	EMILIANA SANTANA MAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	11/03/2025 13:46:26	EMILIANA SANTANA MAIA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/03/2025 13:45:23	EMILIANA SANTANA MAIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.doc	26/02/2025 17:40:14	EMILIANA SANTANA MAIA	Aceito
Orçamento	Orcamento_CEP.pdf	26/02/2025 16:10:49	EMILIANA SANTANA MAIA	Aceito
Outros	Intrumentos_de_Coleta_de_Dados.docx	26/02/2025 16:10:31	EMILIANA SANTANA MAIA	Aceito
Outros	Autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf	26/02/2025 16:06:18	EMILIANA SANTANA MAIA	Aceito
Cronograma	Cronograma_CEP.pdf	26/02/2025 16:02:36	EMILIANA SANTANA MAIA	Aceito

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)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.509.617

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 15 de Abril 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:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br