As contradições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as supervisores/as à luz do MHD

Contradictions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and the Professional Development of Supervising Teachers in Light of Historical-Dialectical Materialism (HDM)

Las contradicciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y el desarrollo profesional de los/as profesores/as supervisores/as a la luz del Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD)

Emiliana Maia[1]
Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB)

Leila Pio Mororó[2]
Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB)

RESUMO

Este artigo analisa as contradições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir da experiência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no desenvolvimento profissional dos/as professores/as supervisores/as. Para tanto, adotou-se o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento teórico-metodológico de pesquisa, uma vez que o mesmo permite considerar o PIBID como fenômeno de mediação entre a teoria aprendida na universidade, a prática pedagógica vivenciada pelos/as licenciandos/as nas escolas de educação básica e os determinantes históricos e sociais (como as reformas educacionais e as políticas de austeridade e mercantilização da educação) que atravessam o trabalho docente. A pesquisa combinou a análise documental, a aplicação de questionários a 17 supervisores/as e a realização de entrevistas semiestruturadas com três gestoras e três coordenadores/as pedagógicos/as como formas de aproximação da realidade empírica em três escolas públicas do município de Vitória da Conquista – BA. Os resultados indicam que, embora o PIBID tenha promovido o desejo e a possibilidade de formação dos/das professores/as supervisores/as, a sua execução enfrenta limitações decorrentes de aspectos estruturais, tais como a escassez de recursos e a fragilidade da infraestrutura e limitações subjetivas do contexto atual como a sobrecarga de trabalho e o baixo reconhecimento institucional dos/das docentes.
Palavras-chave: PIBID; formação docente; professores supervisores; contradições.

ABSTRACT

This article analyzes the contradictions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) based on the experience of the State University of Southwest Bahia (UESB) in the professional development of supervising teachers. To this end, Historical-Dialectical Materialism was adopted as the theoretical-methodological foundation of the research, since PIBID allows it to be understood as a mediating phenomenon

[1]Especialista em Geografia: Teorias e Práticas em Sala de Aula pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB (2006). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB (2010). Atualmente, é professora efetiva de Filosofia da Rede Estadual de Ensino - Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Mestrado em andamento/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

[2] Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC). Professora Plena da UESB, onde exerce as atividades de pesquisa, extensão e ensino na graduação e na pós-graduação stricto sensu em Educação e coordena o grupo de pesquisa NEFOP, o qual é responsável por desenvolver estudos, pesquisas e ações de extensão sobre a formação de professores e o trabalho docente

DOI: 10.5281/zenodo.21312911

between the theory learned at the university, the pedagogical practice experienced by pre-service teachers in basic education schools, and the historical and social determinants (such as educational reforms and policies of austerity and the commodification of education) that permeate teaching work. The research combined document analysis, the application of questionnaires to 17 supervising teachers, and the conduction of semi-structured interviews with three school administrators and three pedagogical coordinators as ways of approaching empirical reality in three public schools in the municipality of Vitória da Conquista, Bahia. The results indicate that, although PIBID has fostered both the desire and the possibility for the professional development of supervising teachers, its implementation faces limitations arising from structural aspects, such as resource scarcity and fragile infrastructure, as well as subjective constraints of the current context, such as work overload and the low institutional recognition of teachers.
Keywords: PIBID; formación docente; profesores supervisores; contradicciones.

RESUMEN

Este artículo analiza las contradicciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) a partir de la experiencia de la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía (UESB) en el desarrollo profesional de los/as profesores/as supervisores/as. Para ello, se adoptó el Materialismo Histórico-Dialéctico como fundamento teórico-metodológico de la investigación, ya que permite considerar el PIBID como un fenómeno de mediación entre la teoría aprendida en la universidad, la práctica pedagógica vivenciada por los/as estudiantes de profesorado en las escuelas de educación básica y los determinantes históricos y sociales (como las reformas educativas y las políticas de austeridad y mercantilización de la educación) que atraviesan el trabajo docente.La investigación combinó el análisis documental, la aplicación de cuestionarios a 17 supervisores/as y la realización de entrevistas semiestructuradas con tres gestoras y tres coordinadores/as pedagógicos/as como formas de aproximación a la realidad empírica en tres escuelas públicas del municipio de Vitória da Conquista, Bahía.Los resultados indican que, aunque el PIBID ha promovido el deseo y la posibilidad de formación de los/as profesores/as supervisores/as, su ejecución enfrenta limitaciones derivadas de aspectos estructurales, tales como la escasez de recursos y la fragilidad de la infraestructura, así como limitaciones subjetivas del contexto actual, como la sobrecarga de trabajo y el bajo reconocimiento institucional de los/as docentes.
Palabras clave: PIBID; formación docente; profesores supervisores; contradicciones.

1 Introdução

O debate sobre a formação docente remonta ao século XIX e XX, intensificando-se no século XXI, em função dos efeitos da globalização e das mudanças políticas, econômicas e sociais que afetaram as sociedades e, consequentemente, a educação.

Nesse contexto, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado no Brasil em 2007, como política pública voltada à formação docente a partir do incentivo à articulação entre o ensino superior (*locus* de formação docente) e a educação básica (*locus* do trabalho docente). Regulamentado pelo Decreto n° 7.219 de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010), o programa busca promover a iniciação à docência e contribuir para a melhoria da educação básica.

DOI: 10.5281/zenodo.21312911

No entanto, a institucionalização do PIBID enfrenta desafios decorrentes das condições materiais das instituições envolvidas, da sobrecarga do trabalho docente e da complexidade da articulação ensino superior-escola resultantes do contexto global marcado pela contradição entre a descentralização do Estado em relação à suas responsabilidades e centralização no controle da busca por resultados.

Sem dúvida, a produção acadêmica sobre o tema, conforme evidenciam Gariglio e Santos (2023), entre outros, tem revelado que o PIBID representou um avanço significativo na qualificação da formação inicial de professores ao favorecer a aproximação dos estudantes dos cursos de licenciatura ao cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, oferecendo possibilidades concretas de contato com o ambiente escolar, permitindo aos futuros docentes possibilidades de problematização não só dos processos de ensino-aprendizagem, mas também outras instâncias do trabalho docente até então não vivenciadas no âmbito de sua formação acadêmica.

Por outro lado, pesquisas como as de Nóvoa (2009) e Borges (2015), entre outros, também têm evidenciado a potencialidade do PIBID como catalisador do desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, especialmente em relação à reflexão sobre a própria prática, à formação continuada, à colaboração, à mediação no ambiente escolar, e à reinvenção das práticas educativas, dimensões que evidenciam as implicações do programa para o DPD dos docentes.

No entanto, a implementação do programa nas escolas revela contradições entre suas intenções formativas e o processo real de sua execução, considerando fatores institucionais, organizacionais e sociais que, devido às exigências externas à escola, têm influenciado o trabalho e a prática pedagógica docente.

O processo de implantação do PIBID ocorreu em um contexto de instabilidade política e econômica, marcado por disputas entre projetos de educação e de distribuição dos recursos públicos destinados à educação. Essa realidade impacta diretamente a implementação do programa nas escolas, gerando limitações estruturais, sobrecarga do trabalho docente e desafios na articulação entre o ensino superior e a escola de Educação Básica.

Assim, compreender as contradições entre as finalidades previstas para o PIBID e sua efetivação requer analisar os determinantes históricos, sociais e institucionais atuais do

trabalho docente, reconhecendo que o desenvolvimento profissional dos/as docentes está atravessado por desafios estruturais e contextuais que condicionam a efetividade das ações do PIBID.

Este artigo, portanto, faz uma análise das contradições entre as intenções formativas do PIBID e a efetiva implementação do programa em três escolas públicas parceiras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), permitindo compreender os determinantes históricos, sociais e institucionais que influenciam o trabalho docente e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as supervisores/as.

Participaram do estudo 23 profissionais da educação básica, sendo 17 professores/as supervisores/as, três gestoras e três coordenadores/as pedagógicos/as.

Foram selecionados três instrumentos para a reunião de dados: Análise documental do Projeto Pedagógico Institucional de formação de professores (PPI-Formação) da UESB, dos editais da CAPES e das portarias institucionais com os resultados da seleção de supervisores/as e de bolsistas do PIBID; a aplicação de questionários aos 17 professores/as supervisores/as, com perguntas abertas e fechadas sobre sua atuação, desafios e percepção da formação docente proporcionada pelo programa; e a realização de entrevistas semiestruturadas com gestoras e coordenadores/as pedagógicos/as das escolas participantes, visando compreender suas percepções sobre a execução do PIBID na escola, a integração entre universidade-escola e os desafios estruturais e institucionais envolvidos.

Os dados foram organizados, codificados e analisados à luz do MHD, permitindo identificar as contradições do programa, abordadas neste texto a partir das implicações do PIBID no desenvolvimento profissional dos/as supervisores/as. A análise buscou articular evidências empíricas com o contexto histórico, social e institucional.

Além desta introdução, este artigo apresenta o contexto do PIBID na UESB discorre sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente utilizado e, a partir do ponto de vista dos/das participantes, analisa as contradições evidenciadas na relação entre o PIBID e o desenvolvimento profissional dos/das envolvidas/dos.

DOI: 10.5281/zenodo.21312911

2 O PIBID como catalizador da mediação universidade-educação básica na formação de professores

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.

Em consonância com 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, ajustaram o PIBID à Política Nacional de Formação de Professores/as. Enquanto 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.

Entretanto, a materialização dessas diretrizes no âmbito das instituições formadoras não ocorre de maneira homogênea, evidenciando tensões entre as demandas normativas e sua efetivação prática. É nesse contexto que se insere o processo histórico de implantação do PIBID na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). De acordo com Santos e

Gonçalves (2016), a criação do projeto Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação marcou um momento importante na consolidação das ações do programa na instituição.

Em sua fase inicial, apenas os *campi* de Vitória da Conquista e Jequié participaram da iniciativa, contemplando sete cursos de licenciatura. A partir de 2013, houve 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 se tratar de uma graduação recém-implantada, o que inviabilizou sua participação, uma vez que a CAPES exigia que os cursos tivessem, no mínimo, três anos de funcionamento para serem contemplados com subprojetos do PIBID.

Nesse sentido, Santos e Gonçalves (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 análise de experiências como essa evidencia que a formação docente e políticas como o PIBID não podem ser compreendidas de forma isolada ou fragmentada. Nesse contexto, torna-se necessário o uso de categorias analíticas que apreendam a realidade em sua complexidade. A categoria de totalidade, tal como formulada no pensamento marxista e aprofundada por Kosik (1976), é central para uma análise crítica, pois permite compreender os fenômenos sociais em sua inserção no todo histórico e estrutural do qual fazem parte.

Sob a perspectiva da totalidade, fica evidente que a precariedade das políticas de valorização docente e a predominância de uma racionalidade gerencial nas reformas educacionais limitam o potencial transformador do PIBID (Mészáros, 2008; Frigotto, 2006).

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).

DOI: 10.5281/zenodo.21312911

3 O desenvolvimento profissional docente: Um conceito em expansão que pode ajudar a analisar o PIBID

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 (2007; 2001).

Segundo Day (2001 *apud* Ferreira, 2020):

> O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, 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, 2001, *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. Assim, as 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.

Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a análise feita neste estudo, evidencia que tais conquistas estão condicionadas por fatores históricos, sociais e institucionais que atravessam o trabalho docente, mostrando que o desenvolvimento profissional não é linear, mas atravessado por contradições estruturais e contextuais.

DOI: 10.5281/zenodo.21312911

4 As contradições do PIBID como mediador no desenvolvimento profissional docente dos/das professores/as supervisores/as

A análise dos dados evidencia que a participação dos/as professores/as supervisores/as do PIBID nas escolas públicas da UESB contribui significativamente para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), ampliando espaços de reflexão sobre teoria e prática pedagógica, promovendo colaboração entre licenciandos/as e professores/as e fortalecendo a capacidade de planejamento e mediação pedagógica, tal como apontam os depoimentos a seguir:

> *Passei a refletir mais sobre minha prática* .(S-Bell Hooks[3])

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

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

Os depoimentos revelam que as e os supervisores/as enxergam em suas experiências com o PIBID o desenvolvimento da reflexão sobre a sua prática e a revelação da relação entre o seu trabalho e suas possibilidades formativas de novos professores/as a partir do planejamento em comum.

Uma das coordenadoras confirma a relevância dessa integração entre a escola de educação básica e a universidade.

> *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)

Embora o PIBID seja concebido para articular a formação teórica da universidade com a prática escolar, os resultados indicam contradições estruturais entre o que é prescrito nos documentos normativos e a realidade da implementação.

[3]Para garantir a preservação da identidade dos/das participantes, optou-se por atribuir a eles e elas nomes fictícios inspirados em filósofos e filósofas que influenciam o pensamento educacional.

Além desses aspectos, os/as supervisores/as a seguir afirmam:

> *Limitação de tempo para executar propostas planejadas.* (S-Aspásia de Mileto)
>
> *Falta de apoio da escola.* (S-Arthur Schopenhauer)
>
> *Falta de livro didático e recurso multimídia* .(S-Alain Badiou)
>
> *Faltava mobilização de professores, especialmente nas atividades multidisciplinares.* (S-Aristóteles)

As dificuldades apontadas pelos/as supervisores/as também são compartilhadas pelas gestoras escolares, em relação aos espaços nas escolas, conforme depoimentos a seguir:

> *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, mais a questão de espaço... As escolas estão superlotadas, todas as escolas, esse é o problema principal.* (D-Catherine Malabou)
>
> *Eu não lembro de dificuldade. [na adesão da escola ao PIBID e a recepção aos bolsistas ID] eles estão sempre presentes junto com os professores. Mas, a questão do espaço... às vezes nós não temos espaço para atender, principalmente agora que juntaram as escolas*[4]*.* (D-Aparecida Carneiro)

É possível perceber através da fala das diretoras das escolas, que essas enfrentam dificuldades em relação à estrutura física que acabam por interferir no desenvolvimento de atividades já previstas no cotidiano escolar ou, até mesmo, na inclusão de outras demandas que venham dos cursos de formação de professores.

> *Eu acho que a principal dificuldade é, sendo sincera, 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)

Os/as professores/as supervisores/as confirmam essas dificuldades. Seis (06) (35%) dos/as participantes, especificamente aqueles/as que atuaram mais de uma vez no programa,

[4]No estado da Bahia a Secretaria de Educação, na reforma do ensino médio empreendida a partir de 2020, extinguiu escolas e/ou reuniu várias em um ambiente único.

DOI: 10.5281/zenodo.21312911

apontaram queixas recorrentes. Entre as principais dificuldades citadas, destacaram 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.

As coordenadoras pedagógicas destacam esse isolamento dos/das supervisores/as.

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

Essas tensões revelam que a efetividade do programa depende não apenas da boa vontade dos/as supervisores/as, mas da estrutura institucional, da gestão escolar e da política educacional mais ampla. A implementação do PIBID evidencia que, mesmo em contextos de infraestrutura precária, ainda é possível promover experiências formativas significativas quando há mediação qualificada e cooperação entre universidade e escola.

Entretanto, o mesmo pode não se dar quando a atuação dos/as supervisores/as ocorre em meio a condições de intensificação (acúmulo de funções, excesso de turmas) e a precarização do trabalho docente que resultam na limitação do alcance formativo da supervisão do PIBID.

Os depoimentos dos/as supervisores/as, gestoras e coordenadores/as confirmam que a presença dos licenciandos/as: a) Enriquece o repertório teórico-metodológico dos/as supervisores/as; b) Incentiva metodologias ativas e práticas colaborativas; c) Fortalece vínculos entre escola e universidade; d) Contribui para a construção de uma docência crítica e reflexiva.

Em síntese, os resultados reforçam que a institucionalização do PIBID é um avanço na formação docente, mas sua implementação prática nas escolas exige atenção às condições materiais, políticas e organizacionais, a fim de reduzir as contradições entre intenção formativa e realidade vivida.

5 Considerações finais

A presente investigação analisou as contradições entre a institucionalização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito universitário e sua implementação nas escolas públicas parceiras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com foco na atuação dos/as professores/as supervisores/as. A partir da articulação entre análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, os resultados evidenciam que, embora o programa apresente potencial significativo para o desenvolvimento profissional docente (DPD), sua efetivação no contexto escolar ocorre de maneira marcada por tensões e limitações estruturais.

Os achados indicam que a participação no PIBID contribui para a ampliação de espaços de reflexão sobre a relação teoria-prática, favorecendo o planejamento colaborativo, a adoção de metodologias mais participativas e o fortalecimento do vínculo entre universidade e escola. Nesse sentido, o programa se configura como uma iniciativa relevante no campo da formação docente, ao possibilitar experiências que articulam saberes acadêmicos e saberes da prática.

Entretanto, os dados também revelam importantes contradições entre as diretrizes normativas do programa e as condições concretas de sua implementação. Entre os principais limites identificados destacam-se a sobrecarga de trabalho dos/as supervisores/as, a insuficiência de recursos materiais e estruturais nas escolas e as fragilidades na articulação entre universidade e escola. Tais elementos evidenciam que a participação no PIBID ocorre em um contexto de intensificação do trabalho docente, o que impacta diretamente a continuidade e a qualidade das ações desenvolvidas.

As falas dos/as participantes reforçam essa ambivalência, ao evidenciarem tanto os ganhos formativos quanto as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, incluindo a limitação de tempo, a exigência de acompanhamento contínuo e, em alguns casos, a própria desistência da função de supervisão. Esses aspectos indicam que a experiência no PIBID, embora formativa, é atravessada por condições objetivas que não podem ser desconsideradas.

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, compreende-se que tais contradições não são acidentais, mas expressão das determinações históricas, sociais e institucionais que estruturam a educação pública, especialmente no contexto de políticas de austeridade e de

DOI: 10.5281/zenodo.21312911

crescente responsabilização individual dos sujeitos. Assim, o desenvolvimento profissional docente não se constitui de forma linear, mas resulta de mediações complexas que envolvem condições materiais, e políticas.

Por fim, conclui-se que o PIBID representa um avanço importante na política de formação de professores/as, ao promover aproximações entre universidade e escola e fomentar experiências formativas significativas. No entanto, sua consolidação depende de investimentos institucionais mais consistentes, melhorias nas condições de trabalho docente e maior integração entre os sujeitos envolvidos, de modo a reduzir as contradições entre os objetivos formativos do programa e a realidade vivida nas escolas públicas.

Referências

BORGES, C. T. **O professor supervisor do PIBID:** O que pensa, faz e aprende sobre a profissão? 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2015.

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. **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. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 436.

BRASIL. Portaria n. 46 de 11 de abril de 2016. Dispõe e regula os objetivos do PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2016. 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. 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. **Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

CHIMENTÃO, L. K. **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.

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

DAY, C. **Teachers matter**. Maidenhead: Open University Press, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/1588-Texto%20do%20artigo-2687-1-10-20171004.pdf Acesso em: 02 maio 2024.

FALCÃO, G. M. B. **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, 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, 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.

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

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

GARIGLIO, J. Â.; SANTOS, L. 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.

GONÇALVES, M. C. P. B. **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.

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

LIMA, F. J. **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.

MARCELO-GARCIA, C. 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.

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

ROCHA, C. C. T. **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.

SANTOS, B. P.; GONÇALVES, M. C. P. B. 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. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/1588. Acesso em: 30 mar. 2026.

SILVA, L. F. **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.

SOUZA, T. C. **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). **Apresentação.** s/d. Disponível em: http://www.uesb.br/apresentacao Acesso em: 02 maio 2024.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). **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-SelçecaoSupervisoresPibid2022.pdf Acesso em: 30 jul. 2023.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). **Histórico.** s.d. Disponível em: http://www.uesb.br/historico/ Acesso em: 02 maio 2024.