

Submetido 20/01/2025. Aprovado 21/02/2025

Avaliação: revisão duplo-anônimo

Políticas de formação docente: o Pibid e o PRP à luz do desenvolvimento da profissionalidade

TEACHER TRAINING POLICIES: PIBID AND PRP IN LIGHT OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE: PIBID Y PRP A LA LUZ DEL DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD

Danuza Jeovana Alexandre Azevedo

Universidade Federal de Acre (Ufac)

danuza.azevedo@sou.ufac.br

Grace Gotelip Cabral

Universidade Federal do Acre (Ufac)

grace.cabral@ufac.br

Resumo

Este artigo tem como finalidade destacar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), analisando o movimento de transformações, disputas e acontecimentos que permearam a implementação destes a partir da década de 1990, identificando seus impactos na formação inicial docente. Dessa forma, o estudo busca compreender como esses programas podem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caráter qualitativo, de natureza exploratório-descritiva, consubstanciado em um levantamento bibliográfico e documental com o objetivo de analisar. Os resultados indicaram que a profissionalidade é essencial para a formação de professores, uma vez que muitos enfrentam dilemas localizados no início da carreira. Desse modo, o Pibid e o PRP, apesar de sofrerem críticas, quando interligados, podem promover uma formação que contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, preparando-os para os desafios da sala de aula e fortalecendo a confiança e segurança na docência, pois são políticas que estão presentes desde o início da formação em cursos de licenciatura. No entanto, como qualquer política de formação docente, esses programas enfrentam desafios, o que reforça a importância de produções acadêmicas e relatos de experiência dos pibidianos e residentes, demonstrando que, mesmo em contextos adversos, eles continuam a ser instrumentos importantes para a formação docente e que não devem ser negligenciados ou reduzidos.

Palavras-chave: formação de professores; profissionalidade; Pibid; residência pedagógica.

Abstract

This article aims to highlight the importance of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship (Pibid) and the Pedagogical Residency Program (PRP), analyzing the transformations, disputes, and events that permeated their implementation from the 1990s onwards, and identifying their impacts on initial teacher training. In this way, the study seeks to understand how these programs can contribute to the development of teacher professionalism. Methodologically, this is a qualitative study of an exploratory and descriptive nature, based on a bibliographic and documentary survey aimed at analysis. The results

indicated that professionalism is essential for teacher education, as many face dilemmas, particularly at the beginning of their careers. Thus, Pibid and PRP, despite facing criticism, when interconnected, can promote a training that contributes to the professional development of future teachers, preparing them for the challenges of the classroom and strengthening their confidence and security in teaching, as these programs are present from the beginning of their education in undergraduate teacher training courses. However, like any teacher training policy, these programs face challenges, which reinforces the importance of academic productions and reports of experiences from Pibid and PRP participants, demonstrating that, even in adverse contexts, they remain essential tools for teacher training and should not be neglected or reduced.

Keywords: teacher training; professionalism; Pibid; pedagogical residency.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo destacar la importancia del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) y del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), analizando el movimiento de transformaciones, disputas y eventos que permearon la implementación de estos programas a partir de la década de 1990, identificando sus impactos en la formación inicial docente. De esta manera, el estudio busca comprender cómo estos programas pueden contribuir al desarrollo de la profesionalidad docente. Metodológicamente, se trata de un estudio de carácter cualitativo, de naturaleza exploratoria-descriptiva, basado en un levantamiento bibliográfico y documental con el objetivo de analizar. Los resultados indicaron que la profesionalidad es esencial para la formación de los docentes, ya que muchos enfrentan dilemas localizados al inicio de su carrera. Así, el Pibid y el PRP, a pesar de las críticas que enfrentan, cuando están interrelacionados, pueden promover una formación que contribuye al desarrollo profesional de los futuros docentes, preparándolos para los desafíos del aula y fortaleciendo la confianza y seguridad en la docencia, ya que son políticas presentes desde el inicio de la formación en los cursos de licenciatura. Sin embargo, como toda política de formación docente, estos programas enfrentan desafíos, lo que refuerza la importancia de las producciones académicas y los relatos de experiencias de los participantes de Pibid y los residentes, demostrando que, incluso en contextos adversos, siguen siendo herramientas importantes para la formación docente y no deben ser desestimados ni reducidos.

Palabras clave: formación de docentes; profesionalismo; Pibid; residencia pedagógica.

Introdução

A profissão docente é marcada, constituída e construída a partir de demandas sociais e históricas (Ambrosetti; Almeida, 2009). Sendo assim, a profissão docente é construída tendo em vista as necessidades da sociedade em um determinado tempo, o que implica a formação do professor – que deve estar alinhada a essas transformações –, de modo a prepará-lo para os desafios e as exigências do contexto social e educacional. Nesse sentido, a formação docente não é neutra, está imbricada em diferentes concepções ideológicas e políticas sobre o papel da educação e o perfil do professor, impactando diretamente na sua prática pedagógica.

De acordo com Roldão (2005, p. 110), “a docência como profissão caminhou-se para estabelecer a sua profissionalidade, sendo este um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor”. Contreras (2002) aponta que as qualidades que fazem referência à profissionalidade do docente não consistem na mera descrição da realização de um bom ensino, e sim

são aquelas que situam o professor ou a professora em condições adequadas à sua preocupação em realizar um bom ensino.

Ao longo da história brasileira, as primeiras instituições formadoras de professores, conhecidas como escolas normais, tinham como objetivo preparar os futuros docentes para atuarem nas escolas primárias, conhecidas como escolas de primeiras letras, com a ênfase na formação específica voltada ao domínio dos conhecimentos necessários para o ensino nas primeiras séries do ensino fundamental. Posteriormente, com o avanço da educação, surgiram os institutos de ensino, que incorporaram uma formação mais direcionada à área científica (Saviani, 2009).

Com o tempo, a formação docente por meio do curso de Pedagogia tinha como sistema o modelo 3+1, no qual os três primeiros anos eram destinados à formação teórica, na qual eram formados os especialistas em educação, enquanto o último ano era voltado à formação para a docência. Saviani (2009) critica esse modelo ao destacar que a docência era considerada apenas um complemento. Além disso, um dos marcos importantes no campo da formação docente foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 1996, que estabelece a exigência de formação em nível superior aos professores (Saviani, 2009).

Com base nessa síntese histórica, observa-se que a formação docente brasileira foi marcada pelo confronto entre dois modelos, um centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e outro focado nos aspectos pedagógico-didáticos – que ainda se encontram presentes como dicotomia a ser superada nos cursos de formação docente, como se verifica nos documentos oficiais após a LDB. Esses modelos causam um impacto direto na profissionalidade docente, que se refere às qualidades “da prática profissional dos professores” em função do que demanda o trabalho educativo, e “não pode ser entendida apenas como o domínio de conteúdos, mas também como a capacidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica” (Contreras, 2002, p. 82).

Sacristán (1993) ressalta que um dos caminhos a serem seguidos para a profissionalidade consiste na implementação de programas que não somente venham a suprir as “falhas” de conhecimentos de um professor, mas que essa prática seja compreendida como um modelo de desenvolvimento pessoal, profissional e humano, pautado em situações contextuais concretas.

Nesse viés, o presente trabalho tem como foco destacar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), analisando o movimento de transformações, disputas e acontecimentos que permearam a implementação desses programas a partir da década de 1990, identificando seus impactos na formação inicial docente. Dessa forma, o estudo busca compreender como esses programas podem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente, fortalecendo a articulação entre teoria e prática, que é tanto enfatizada como dicotômica na busca pelo preparo dos professores mediante os desafios apresentados na profissão em início de carreira.

Quanto ao encaminhamento metodológico, trata-se de estudo de caráter qualitativo, de natureza exploratório-descritiva, consubstanciado em um levantamento bibliográfico e documental com foco nas contribuições dos autores de estudos analíticos e daqueles que não receberam tratamento analítico (Severino, 2014). Este estudo tem como suporte teórico autores para abordar a formação de professores, como: Contreras (2002), Garcia (1999), Gatti (2014), Nóvoa (2019), Ambrosetti e Almeida (2009), Libâneo (1998), Roldão (2005), Saviani (2007, 2009), Sacristán (1991, 1993) e outros, que destacam a relevância da profissionalidade como elemento central na formação docente. No que diz respeito aos professores em desenvolvimento profissional em início de carreira, Huberman (2000) contribui com sua análise sobre o ciclo de vida profissional docente,

destacando características específicas dessa primeira etapa. Além disso, os documentos oficiais e os estudos de Aguiar (2023), Filha (2017), Gimenes (2016), Gatti *et al.* (2014), Portelinha, Nez e Bordignon (2020), Rezende (2023), Oliveira (2022) e outros, apresentam e discutem o impacto de políticas de formação como o Pibid e o PRP, evidenciando sua importância para a formação inicial e o processo de indução profissional, fortalecendo as práticas pedagógicas e a inserção no campo educacional.

Para uma melhor compreensão, o artigo foi estruturado em cinco seções. A primeira seção trata-se da introdução. A segunda apresenta um panorama histórico das políticas de formação de professores na década de 1990. A terceira seção discute o Pibid e o PRP, analisando essas políticas como ferramentas de formação e indução profissional. A quarta seção aborda breves apontamentos teóricos sobre a profissionalidade na formação de professores. Por fim, concluímos com as considerações finais e as referências bibliográficas que embasaram a pesquisa.

Panorama histórico das políticas públicas de formação de professores na década de 1990

Para compreender o processo de criação dos programas voltados à formação inicial docente, como o Pibid e o PRP, é fundamental contextualizar as políticas públicas que os antecederam. Essas políticas foram fortemente influenciadas pelo cenário histórico, social e econômico da década de 1990, que desempenhou um papel central na concepção desses programas.

Estudos na área da educação apontam que as políticas de formação docente nesse período sofreram forte influência de organizações multilaterais atuantes na educação brasileira. Assim, o contexto interno do país estava subordinado às diretrizes geoeconômicas globais, ou seja, às novas políticas sociais internacionais do capitalismo (Rezende, 2023). No entanto, vale destacar que o modelo político-econômico surgido nos anos 1930 e reformulado no final da década de 1970, denominado “neoliberalismo”, não se desenvolveu de maneira uniforme entre os países (Rezende, 2023).

No Brasil, a transição para esse modelo se intensificou a partir dos anos 1980, após o fim do período da Ditadura Militar (1964-1985) e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse movimento se consolidou na década de 1990, especialmente após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, que ampliou os debates sobre a formação docente tanto no meio acadêmico quanto na formulação de políticas governamentais, fortemente influenciadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Na percepção neoliberal, a educação – implementada como um direito público na Carta Magna – passa a ser vista como um recurso estratégico a ser disponibilizado ao mercado, tornando-se um espaço de disseminação do individualismo e da liberdade econômica, alinhando-se aos interesses da classe dominante (Rezende, 2023). Nessa perspectiva, Cunha (1999) aponta que a lógica capitalista impactou não apenas a organização social, a escola e o conhecimento científico, mas também redefiniu o papel do professor, ajustando-o às demandas sociais em um contexto de mercantilização da educação.

A influência neoliberal se intensificou no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), com medidas como a abertura comercial, as primeiras privatizações e a desregulamentação econômica. No entanto, foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que esse modelo se consolidou de forma mais estruturada. Filha

(2017), ao analisar as políticas educacionais nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma Rousseff, destaca que a gestão de Fernando Henrique Cardoso buscou o controle da economia nacional por meio da consolidação do Plano Real e da atração de investimentos estrangeiros, impulsionada por privatizações como as das empresas Vale do Rio Doce, Telebrás e do Banespa, que concederam aos grupos estrangeiros participação majoritária e poder decisório na economia do país.

Durante o governo de FHC, após intensos debates, foi sancionada a LDB, que se tornou um marco para a formação de profissionais da educação. O artigo 62 da LDB estabeleceu que a formação de docentes para a educação básica deveria ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena (Brasil, 1996). Entretanto, Saviani (2009) ressalta que a LDB não atendeu plenamente às expectativas, haja vista que os institutos superiores de educação eram uma outra opção para a formação e passaram a oferecer formações aceleradas por meio de cursos de curta duração, o que também impactou as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

Em 2001, a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), com diretrizes para os dez anos seguintes. No que se refere à formação inicial docente, o PNE buscava superar a dicotomia entre teoria e prática, bem como o distanciamento entre a formação pedagógica e a formação nos conteúdos específicos a serem ensinados em sala de aula (Brasil, 2001). Essa dicotomia apontada pelo plano esteve presente fortemente na história da formação de professores. Como mencionado anteriormente, Saviani (2009) elenca dois tipos de modelos de formação de professores que representam um dilema a ser superado, são eles: a) o modelo de conteúdos culturais-cognitivos, predominante nas universidades, que enfatiza a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos; e b) o modelo pedagógico-didático, que prioriza a preparação pedagógica e didática, tradicional nas escolas normais.

Além disso, ao estabelecer os princípios essenciais para a formação docente, o PNE reafirmou a necessidade de um professor reflexivo sobre sua prática profissional. Essa concepção – baseada em Schon (1998) – recebeu críticas por se limitar ao “saber-fazer” (Contreras, 2002; Pimenta, 2006), restringindo possibilidades mais amplas de reflexão crítica (Moraes; Torriglia, 2003). Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, enfatizou o desenvolvimento de competências para a atuação profissional, combinando prática e pesquisa, além de destacar a importância da cultura geral, do conhecimento pedagógico e da experiência prática. Segundo Moraes e Torriglia (2003), ao analisar as duas versões dessas diretrizes, evidencia-se a incorporação de discursos presentes em documentos de organismos multilaterais desde a década de 1990.

A homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia ocorreu em 2005, por meio do Parecer CNE/CP n. 5, posteriormente consolidado com a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Desde então, as diretrizes dos cursos de formação inicial docente passaram por diversas atualizações, incluindo a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015; a Resolução CNE/CP n. 1, de 9 de agosto de 2017; a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019; e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024.

Outra medida importante consiste na Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a implementação de programas pelo governo federal com a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para os participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Nesse mesmo ano, a

Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída pelo Decreto n. 5.800, com foco no desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EaD) por meio da oferta de cursos e programas de educação superior.

Em 2007, por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, foi elaborado e lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em conjunto com o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), que tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação e formar mais professores mediante a UAB. Ainda em 2007 foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), pela Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, conferindo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 2012, o Decreto n. 7.692, de 2 de março de 2012, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Com a Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, o MEC e a Capes inauguram o Pibid. Esse novo modelo de formação, apesar de inicialmente ter sido criado de forma emergencial, objetivava estimular a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) por meio dos seus alunos para atuarem na educação básica. Ao propor ações de formação inicial, articulando ensino superior e educação básica, o Pibid caminhava em direção a uma formação mais alinhada e contextualizada para os licenciandos. Em seguida, por meio do Decreto n. 6.775, 29 de janeiro de 2009, estabeleceu-se a Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica, que regulamentou a atuação da Capes na promoção de programas de formação inicial e continuada – seu objetivo, entre outros aspectos, era organizar a formação inicial articulada entre ensino superior e ensino básico, buscando a integração de teoria e prática. Posteriormente, o referido decreto foi revogado pelo Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de definir seus princípios e objetivos, além de organizar seus programas e suas ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE.

Em 2014, foi aprovado o novo PNE, por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, composto por 20 metas, das quais podemos destacar duas que abordam especificamente a formação docente: a meta 15, que novamente ressalta a formação dos professores da educação básica em nível superior e a meta 16, que se mostra ambiciosa ao determinar que 50% dos professores da educação básica deveriam ter formação de pós-graduação até o fim da lei.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, respaldada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, intensificou-se o discurso do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação pela necessidade de revisão das diretrizes de formação dos professores, no intuito de orientar os currículos em todo o território nacional, com objetivos de aprendizagem e organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula – da educação infantil ao ensino fundamental – alinhados à agenda global da Organização das Nações Unidas (ONU).

Em 2018, o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação uma proposta referente à Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Destaca-se que o texto dessa proposta foi elaborado por um grupo de consultores de empresas e assessorias privadas, eximindo a participação das universidades, dos professores da educação básica e das entidades educacionais (Filha, 2017; Oliveira, 2022). Diante de tantas incertezas quanto aos rumos que tomara a

educação e, consequentemente, a formação docente, em 28 de fevereiro de 2018, a Capes lançou a Portaria GAB n. 38, que instituiu o PRP.

O Programa Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica como políticas de formação e indução profissional

A fim de suprir a ausência ou a inadequada qualificação nos processos de formação docente e pensando em melhorias na prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula das escolas públicas, foram criados programas de incentivo à formação para a docência com o objetivo de diminuir a dicotomia entre os saberes teóricos e as práticas, aproximando a universidade e a escola, bem como o licenciando da sua profissão. Desse modo, tendo em vista que o processo de se tornar professor é contínuo, não se encerra, e para que futuros docentes construam a sua profissionalidade (desenvolvida na seção seguinte), a vivência de experiências e reflexões por meio do contato com a realidade escolar exerce um diferencial no processo formativo.

Todavia, há menos de duas décadas, isso só era possível por meio do cumprimento dos estágios supervisionados obrigatórios, parte integrante das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura, posicionados a partir da segunda metade da formação nos cursos de graduação. Em resposta aos desafios da formação inicial e continuada dos professores, uma das ações do MEC para atender a essas demandas foi a criação do Pibid, estabelecido por meio da Portaria Normativa de n. 38, mencionada anteriormente, em uma iniciativa conjunta entre o MEC, a Secretaria de Educação Superior (Sesu), a Capes e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O programa surgiu no cenário nacional em 2007, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011) e do ministro da Educação, Fernando Haddad, com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura plena. Gimenes (2016) e Rezende (2023) ressaltam em seus estudos que, diferentemente da conjuntura política econômica de FHC, que explicitava sua posição alinhado às diretrizes neoliberais, embora Lula não tenha se manifestado explicitamente contrário a essa posição, suas ações indicaram a continuidade desse alinhamento. Um exemplo de medida que condiz com esse posicionamento é a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), ampliando o acesso ao ensino superior com investimentos públicos nas instituições privadas (Filha, 2017).

No que se refere ao programa, a pesquisa nos editais e nas portarias revelaram que a Capes, junto com o MEC, ampliou os espaços institucionais de formação de professores, ao passo que o incentivo à docência chegou a todas as IES, públicas e privadas. Oliveira (2022, p. 85) aponta que “contraditório ou não, percebe-se que, por ‘debaixo do tapete’, havia um estímulo para a inserção do setor privado em negação a expansão do setor público, ou seja, fragmentou-se a ampliação do programa ao invés de fortalecê-lo em uma só esfera”.

Além disso, o programa visa incentivar os licenciandos a seguirem a carreira docente, com o projeto específico de trabalho e com a concessão de bolsas, embasando-se na concepção da indissociabilidade entre teoria e prática (Gatti *et al.*, 2014, p. 9). Assim, as perspectivas do programa naquele momento tinham como foco a “superação dos problemas” das instituições de ensino básico, que apresentavam

nota abaixo da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Embora a avaliação externa não seja o foco deste trabalho, é relevante refletir sobre a forma como o programa foi concebido como solução para os problemas de ensino-aprendizagem que influenciam os resultados das avaliações em larga escala. O que condiz com o que Rezende (2023) argumenta em relação à responsabilização que é depositada nos participantes do programa, por serem eficientes economicamente com os recursos públicos e eficazes no combate ao analfabetismo, problema estrutural da educação brasileira.

O programa foi ganhando destaque como “estatuto” com regras de funcionamento e princípios consolidados por meio das seguintes legislações: Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, alusiva à formação inicial e continuada de profissionais do magistério; Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que consiste no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, que no art. 31 estabelece os princípios para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e posteriormente proporcionando mudanças na LDB n.º 9394/1996, atendendo à Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que transformou o programa em uma política de ação definitiva do MEC ao alterar o artigo 62 sobre a formação dos profissionais da educação, enfatizando o programa em seu parágrafo 5º e no Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei n.º 13.005/2014, na meta 15.

Não obstante, a riqueza do Pibid não reside em beneficiar somente o futuro docente, mas envolve também os sujeitos presentes no contexto escolar. Segundo a recente Portaria Capes n.º 90/2024, a organização dos participantes do programa abrange: o coordenador institucional (professor do ensino superior responsável perante a Capes por garantir e acompanhar o projeto institucional); coordenador de área de gestão de processos educacionais (professor do ensino superior que auxilia o coordenador institucional); coordenador de área (professor do ensino superior que planeja, organiza e orienta as atividades do subprojeto); o professor supervisor (professor da educação básica); e o bolsista de iniciação à docência (estudante matriculado regularmente em curso de licenciatura).

Não se pode subestimar os pontos positivos do programa para a formação inicial de professores, pois, nessa perspectiva de colaboração entre os participantes do Pibid, as ações realizadas por eles contribuem para a construção da sua identidade profissional. Isso ocorre à medida que passam a conviver com os profissionais da educação da rede pública, apropriando-se de um conhecimento amplo do espaço escolar e vivenciando inúmeras experiências relacionadas à realidade das escolas. Dessa forma, intensificam-se reflexões sobre a teoria e a prática, em uma parceria firmada e consolidada a cada atividade realizada entre universidade e escola. Sobre essa perspectiva da coletividade, Nóvoa (2019, p. 9) assevera que “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão. [...] Precisamos dos outros para nos tornarmos professores”.

No ano de 2013 houve a construção da nova portaria de regulamentação do Pibid, por meio da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela então presidente, Dilma Rousseff, que teve seu mandato presidencial de 2011 a 2016. Essa portaria promoveu um reordenamento do programa, com um salto qualitativo nas concessões de bolsas distribuídas em comparação com o ano de 2009, representando a principal política de valorização do magistério e de permanência do aluno nas licenciaturas (Filha, 2017). Entretanto, a Capes lançou a Portaria n.º 46, de 11 de abril de 2016, que

instaurou novas regulamentações para o Pibid, anunciando mudanças como a diminuição dos custos do Programa, consequentemente, a redução das bolsas oferecidas, em virtude da instabilidade política e econômica enfrentada desde 2015 pelo Brasil.

Ainda assim, uma de suas principais críticas, presente no estudo de Gimenes (2016), diz respeito ao seu caráter meritocrático, haja vista que, embora o programa contribua para a valorização dos docentes em formação inicial ao oportunizar experiências, ele acaba excluindo uma grande parte dos estudantes que também estão inseridos nesse processo formativo. Dessa forma, essa limitação se torna ainda mais evidente quando se compara o Pibid com os estágios supervisionados, que fazem parte da estrutura curricular obrigatória dos cursos de licenciatura e são acessíveis a todos os alunos. Diferentemente dos estágios, os projetos do Pibid selecionam apenas um quantitativo de participantes, reforçando a lógica da competição e da exclusividade, o que pode intensificar as desigualdades na própria formação docente.

Em razão dessa intensa crise que assolou o país, conhecido como o golpe de 2016 – marcado pelo impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff –, o Pibid reconfigurou-se para atender às reformas educacionais de 2017 e à nova agenda política e econômica neoliberal então instituída. Nesse contexto, intensificaram-se como pautas o “saber fazer” e o “aprender a aprender”, por meio do desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas imediatos (Rezende, 2023), iniciando-se pela criação de um currículo único da educação básica em âmbito nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, ambas gerando embates que persistem até os dias atuais (Oliveira, 2022).

É nesse cenário nacional que o PRP tem origem, com a aprovação do Decreto n. 8.977/2017, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e da publicação da Portaria GAB n. 38 em 2018, na esteira dos programas de fortalecimento da formação inicial de professores da educação básica. Faleiros (2023, p. 59) ressalta que “o primeiro contato que a sociedade civil teve com a proposta do PRP foi em outubro de 2017 por meio de slides [...] uma forma duramente criticada por evidenciar o descaso com uma elaboração séria de política de formação de professores”. Além disso, criado para ser uma analogia ao PRP, surge com o propósito de alinhar os currículos e as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às diretrizes da BNCC, buscando, assim, concretizar as mudanças previstas nas reformas educacionais de 2017 (Rezende, 2023).

Em oposição, organizou-se um forte movimento, conhecido como #FICAPIBID, e as entidades formativas apresentaram um documento de contestação, elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), durante uma audiência no Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 9 de abril de 2018. No documento, a Anped pontuava:

A denominação residência pedagógica, embora possa sugerir uma inserção de estudantes em formação na docência com a indicação de efetiva articulação entre universidades e escolas, recebeu um desenho no Programa que reproduz a lógica de ações parcelarizadas em horas, com atividades previamente definidas que apontam para uma inserção pontual do estudante na prática escolar e, ainda, consolidam uma relação hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docentes (Anped, 2018).

Essas características revelam o ideário que reforça a fragmentação do ensino e a adaptação da educação às demandas do mercado por meio de práticas e

teorias educacionais que são apresentadas como inovadoras, porém se associam com as ideias de eficiência, produtividade e tecnificação do ensino, no conjunto das correntes pedagógicas são conhecidas como as “neopedagogias”, postuladas por Saviani (2007).

Em 2020, com a pandemia da covid-19, as atividades presenciais nas escolas foram interrompidas, tanto o edital do PRP quanto o do Pibid sofreram redução significativa no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). A ideologia desse governo, de caráter conservador e autoritário, materializou-se nos regulamentos e editais dos programas, ao exigir que as “[...] escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM serão habilitadas previamente pela Capes e deverão ser priorizadas como escola-campo para implementação dos projetos institucionais” (Capes, 2020). O Edital Capes n. 23, de 29 de abril de 2022, regulamentado pela Portaria n. 83, de 27 de abril de 2022, também cooperou para o enfraquecimento das universidades, sobretudo em relação às licenciaturas (Oliveira, 2022).

Além disso, o PRP passou a ser compreendido como um complemento ao Pibid na formação docente. Em um estudo realizado com egressos e ex-bolsistas do Edital de 2022, Aguiar (2023) demonstra que, apesar das intencionalidades propostas pela Capes no referido edital, a abordagem adotada pela universidade – fundamentada em uma intencionalidade formativa – permitiu que esses sujeitos realizassem reflexões e estudos teóricos, vivenciando momentos efetivos de troca de saberes e de construção da identidade profissional docente. Os participantes também relataram que foi no PRP que aprenderam, com o auxílio dos preceptores, a lidar com os alunos, os familiares e a gestão escolar, bem como a conviver com os outros profissionais da educação – aspectos frequentemente apontados como desafios por professores iniciantes na carreira.

Entretanto, por mais importante que tenha sido esse estudo, ele reflete uma realidade contextual específica, destacando a importância de realizar pesquisas mais amplas, que contemplem as diferentes realidades regionais e as características únicas dos projetos institucionais de cada curso. Não obstante, é possível perceber que o PRP, ao atuar de forma articulada com o Pibid, desempenhou um papel fundamental no fortalecimento da formação e no aprimoramento dos saberes docentes.

Contudo, em 2024, a Capes lançou um comunicado anunciando um novo edital apenas para o Pibid, com duração de quatro anos, assim como na primeira versão, sugerindo que o Pibid e o PRP se integrariam, tornando-se unicamente o Pibid. Subentende-se, então, que as atividades que antes eram realizadas de forma específica para cada um dos programas serão unificadas na nova versão vigente.

É importante destacar que, como toda política de formação de professores, o programa enfrenta desafios e ataques quanto a sua reestruturação e permanência efetiva, especialmente diante dos cortes orçamentários, como advertem Portelinha, Nez e Bordignon (2020). Nesse sentido, vale ressaltar a importância das produções acadêmicas e dos relatos de experiência dos pibidianos e residentes, que contribuem para o fortalecimento desses programas como políticas educacionais essenciais, demonstrando que, mesmo em contextos adversos, tais iniciativas continuam sendo instrumentos importantes para a formação docente e não devem ser negligenciados ou reduzidos.

As contribuições dos programas para o fortalecimento da profissionalidade docente

Ao contextualizar a criação dos programas Pibid e PRP, os movimentos que influenciaram seu desenvolvimento, os aspectos positivos e negativos de suas implementações, reconhecemos que ambos os programas têm um grande potencial para contribuir com a construção contínua da profissionalidade docente, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a melhoria do ensino e o engajamento dos futuros professores no início ao final do processo formativo.

Para tanto, ao discutir a formação de professores em análise do Pibid, Gatti (2014, p. 203) destaca o:

[...] anseio pela retomada dos termos dos Pioneiros da Educação e a seriedade com a qual se deve encarar as políticas e instituições formadoras de professores, pois o professor não deve ser considerado um missionário, o qual atende às demandas profissionais como um sacerdote, deve ser um profissional respeitado e preparado para enfrentar os desafios do exercício do magistério.

Sendo assim, a formação de professores é uma área que deve ser consolidada por meio de propostas teórico-práticas. Segundo Garcia (1999), esse campo amplia os estudos sobre os processos de formação e de exercício profissional, tendo como base as experiências e aprendizagens que os profissionais adquirem e/ou aprimoram. Tais conhecimentos permitem-lhes intervir de modo qualificado no desenvolvimento do ensino, do currículo e da instituição escolar, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Desse modo, é por meio da formação e das experiências docentes que a profissionalidade – entendida como um conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor – diferencia essa profissão das outras áreas: as habilidades, as atitudes, os atributos e os conhecimentos necessários para que o exercício profissional seja desenvolvido (Sacristán, 1991; Libâneo, 1998; Roldão, 2005). No tocante a isso, Ambrosetti e Almeida (2009, p. 595) asseveram que:

a profissionalidade e profissionalização possuem uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

Além disso, esse conjunto de saberes pode ser evidenciado no que Nóvoa (2019, p. 6) destaca como o “coletivo docente”, uma vez que, para ele, tornar-se professor não é possível sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Isso se deve à tríade professores, universidades e escolas, que perpassa os dois aspectos fundamentais da educação: a teoria e a prática. Ainda segundo o autor:

Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação

e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. Para escapar a essa oposição inútil e improdutiva, precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (Nóvoa, 2019, p. 7).

O triângulo destacado por Nóvoa (2019) torna-se evidente ao relacionar os cursos de formação inicial de professores aos programas de indução profissional, como o Pibid e o PRP. Em contrapartida, quando não há aproximação entre os três vértices do triângulo, ocorre, segundo Gatti (2014), a despreparação dos licenciandos para o enfrentamento de uma sala de aula, inclusive sem as condições mínimas para o exercício da profissão de professor, pois é no ingresso da carreira que as crenças e concepções sobre a docência são postas em questão, confrontadas com as expectativas, os papéis e as normas institucionais no contexto escolar (Ambrosetti; Almeida, 2009).

Outro aspecto que influencia o ingresso na carreira docente é a ausência de sensibilidade para com o professor iniciante, que, em sua maioria, encontra-se despreparado para o trabalho que exercerá. A esse respeito, Ambrosetti e Almeida (2009) destacam que o ingresso na carreira e no espaço de socialização profissional, na instituição escolar, é marcado por tensões e contradições, conflitos, acordos e acomodações resultantes da assimilação das regras e dos valores específicos da organização escolar. No entanto, é com base nas relações entre indivíduos que têm diferentes trajetórias, objetivos e perspectivas, convivendo em um espaço físico e simbólico, que as expectativas e os papéis institucionalizados vão sendo ressignificados e reconstruídos.

Nessa perspectiva, Huberman (2000) destaca que a profissão de professor passa por ciclos vitais, sendo eles: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos), sobrevivência e descobertas da docência; a fase de estabilização (de 4 a 6 anos), identificação profissional; a diversificação (de 7 a 25 anos de profissão), momento de experimentações; distância afetiva ou serenidade (de 25 a 35 anos), lugar de serenidade e lamentação; e, por fim, o desinvestimento (de 35 a 40 anos), final de carreira profissional.

A primeira fase do ciclo, caracterizada pela sobrevivência, descoberta, confronto/choque com a realidade, indiferença, frustração e exploração, para Garcia (1999, p. 113) corresponde à fase em que “os professores fazem a transição de estudantes para professores”, é nesse momento de passagem da universidade para as escolas que diversos fatores podem influenciar a relação do professor iniciante com a profissão. Entre esses fatores, destaca-se a forma como os professores mais experientes recebem os novatos, além de os professores iniciantes serem deixados à própria sorte nas escolas, contando com pouco ou nenhum suporte.

Dessa forma, Nóvoa (2019, p. 9) ressalta a importância de alterar esse estado com base no “acolhimento e acompanhamento”, o que “[...] implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho”. Essa visão do autor é identificada nos programas Pibid e PRP, já que tais programas envolvem professores universitários, professores da educação básica e estudantes em formação, estabelecendo uma correlação com a tríade da educação e contribuindo de maneira significativa para a formação docente.

Além disso, segundo o Nóvoa (2019), a formação nunca está pronta e acabada, sendo um processo contínuo. Nesse sentido, Gatti (2014) adverte que, para que se

tenha qualidade na educação por meio de trocas efetivas e significativas, é necessário que haja professores bem preparados e formados. Portanto, vivenciar a profissão por meio das políticas de formação e indução profissional, especificamente os programas Pibid e PRP – sendo estes o foco do estudo –, é um passo importante para que o futuro professor se familiarize com a realidade escolar sob outro olhar, pois essas experiências podem prepará-lo para lidar com os desafios que surgem nos primeiros anos de carreira.

Considerações finais

Como abordado, a formação de professores aparece no encadeamento das políticas públicas educacionais dos anos de 1980 aos anos 2000. Nesse contexto, entende-se a importância de abordarmos as políticas de formação docente de maneira sistematizada, uma vez que diversas discussões, debates e produções científicas têm refletido o percurso das políticas de formação de professores no decorrer do tempo. A questão da profissionalidade, entendida não apenas como o domínio de conteúdos, mas também como a capacidade de refletir criticamente sobre a prática, é essencial para a formação de professores, visto que muitos enfrentam dilemas localizados, majoritariamente no início da carreira, já que, ao se formarem nas instituições de ensino e iniciarem sua trajetória profissional, muitos não se reconhecem no papel de docentes e, em alguns casos, são deixados de lado, sem o suporte adequado da instituição e de colegas mais experientes.

Nesse cenário, têm-se como política os programas de formação e indução docente, desde o início da formação em cursos de licenciatura. Isso porque o estágio supervisionado, até a implementação do Pibid, era a única oportunidade para os futuros professores entrarem em contato com o contexto real de atuação profissional – muitas vezes limitado a um período breve –, o que dificulta a experiência plena da docência e a vivência de seus desafios cotidianos nos espaços escolares.

Assim, analisamos o Pibid e o PRP como programas essenciais para a formação inicial de professores, uma vez que, além de possibilitarem a superação da dicotomia entre teoria e prática, aproximam os currículos de formação docente da realidade vivenciada nas escolas; não apenas incentivam o interesse dos licenciados pelo exercício da docência, mas também proporcionam um contato direto e imersivo com o cotidiano escolar, permitindo que os futuros professores compreendam de maneira mais aprofundada as dinâmicas e os desafios da sala de aula.

Portanto, o Pibid e o PRP, quando integrados, enriquecem o tecido da formação acadêmica profissional, impactando profundamente no processo de ensino-aprendizagem não apenas nas escolas e nas instituições de ensino superior, mas também em toda a estrutura educacional do país, pois caminham na direção da melhoria da qualidade do ensino, à medida em que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira, proporcionando maior segurança e preparo, além de permitir que se sintam mais confiantes e capacitados para exercer a docência de forma reflexiva.

Contudo, considerando a complexidade da formação e do desenvolvimento profissional docente, bem como a existência desses programas no bojo desse processo, sugerimos que outros estudos investiguem sua implementação, as repercussões e os impactos em diferentes instituições e localidades do país, a fim de aprimorar e expandir suas contribuições para a formação, a identidade e o desenvolvimento profissional. Por fim, uma provocação é necessária para reflexão e realização de

novos estudos: em que medida a criação e os investimentos na bolsa Pé-de-Meia-Licenciatura, em detrimento da ampliação e do fortalecimento do Pibid e do extinto PRP, contribuirão de forma efetiva com a política de formação e de desenvolvimento profissional dos novos professores?

Referências

AGUIAR, Denilson Fernandes de. *Programa Residência Pedagógica: contribuições para a formação e o exercício da docência de Pedagogos*. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109651>. Acesso em: 9 jun. 2025.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, DF, v. 90, n. 226, p. 592-608, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812009000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 jun. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015*. Brasília, DF: Anped, 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CP nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. *Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência para estudantes de cursos de licenciatura plena, em instituições federais de ensino superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006

BRASIL. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007

BRASIL. *Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a organização da educação superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2007

BRASIL. *Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012*. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, alterando a denominação da Diretoria responsável pela formação docente para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 mar. 2012

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Dispõe sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *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, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. *Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016*. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017*. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2017.

BRASIL. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *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, Brasília, DF, 31 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: edital nº 2/2020*. Brasília, DF: CAPES, 2020.

BRASIL. *Portaria CAPES nº 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, 28 abr. 2022

BRASIL. *Edital CAPES nº 23, de 29 de abril de 2022*. Torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projeto institucional no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2022

BRASIL. *Portaria CAPES 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2024

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas. In: VEIGA, I. P. A., CUNHA, M. I. (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

FALEIROS, Lucas Mellini. *Análise do discurso sobre a formação docente no programa de residência pedagógica*. 2023. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) — Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

FILHA, Francisca do Nascimento Pereira. *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid como Política de Formação Inicial de Professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Acre*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a Formação De Professores. In: CUNHA, Celso *et al.* (orgs.). *Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto*. Brasília, DF: MEC/Sase, 2014. p. 201-205.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIMENES, Camila Itikawa. *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (p. 46-60). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, [s. l.], v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

OLIVEIRA, Ozana Costa de. *Processo identitário e saberes docentes: um estudo de caso a partir da formação inicial no subprojeto Pibid/Pedagogia/Ufac-2018*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTELINHA, A. M. S.; NEZ, E.; BORDIGNON, L. S. Política de formação de professores: reflexões sobre o Pibid e o programa residência pedagógica. *Educação*, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2020.

REZENDE, Paula Junqueira da Silva. *O pibid enquanto legitimação das estratégias neoliberais na educação: a formação, o trabalho docente e o desmonte dos cursos na universidade estadual de goiás (2012-2018)*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre educação*, São Paulo, v. 12, n. 13, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.

SACRISTÁN, J. G. *Currículo, ensino e didática*. São Paulo: Editora Pioneira, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

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

SCHON, Donald A. *A reflexão na ação*. Tradução de Vera Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.