

**Os programas PIBID e residência pedagógica:** em discussão a formação do professor da educação básica

PIBID and pedagogical residency programs: the discussion of the basic education teacher training

Diene Eire de Mello<sup>1</sup>

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais<sup>2</sup>

**Resumo**

O presente artigo tem como objetivo investigar a maneira como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) contribuem para a formação do professor da educação básica. O estudo foi realizado com um grupo de 18 estudantes do Curso de Pedagogia de duas Universidades públicas do interior do Paraná que participaram dos programas. Utilizou-se da abordagem qualitativa e, como instrumento da coleta de dados, um formulário exploratório-explicativo elaborado via *Google Docs* com questões abertas e fechadas. Os resultados indicam que tanto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) são programas que contribuem com a formação docente e que essa articulação entre escola básica e universidade é um entre-lugar de diálogo, compreensão da realidade e de luta pela melhoria do ensino. As contribuições das experiências vivenciadas nos dois programas evidenciam a compreensão dos novos professores a respeito da complexidade do ato de ensinar.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Formação de Professores. Pibid. Residência Pedagógica.

**Abstract**

This article aims to investigate how Pibid (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship) and Pedagogical Residency programs contribute to the training of basic education teachers. The study was carried out with a group of 18 students from Pedagogy Course of two public Universities in Paraná countryside that participated in the programs. We used qualitative approach and, as a tool for data collection, a exploratory-explanatory form via *Google*

---

<sup>1</sup> Pós doutorado em Educação com foco em e-learning pela Universidade Aberta de Portugal (2015). É docente do Programa de pós graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina no Paraná (PPEDU). E-mail: diene.eire.mello@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutorado (2011) em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) na área de Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), na linha de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. E-mail: lflacanallo@uem.br.

*Docs* with open and closed questions. The results indicate that both programs contribute to teacher training and that such an articulation between basic school and university is an *in-between place* for dialogue, understanding of reality and the struggle for improving teaching as a whole. The contributions of the experiences lived in Pibid and PR show the understanding of new teachers about the complexity of the act of teaching.

**Keywords:** Basic Education. Teacher training. Pibid. Pedagogical Residency.

## Introdução

A temática em torno da formação de professores é uma problemática que envolve inúmeros aspectos já tratados por autores como Pimenta e Lima (2019), Libâneo e Pimenta (1999), Cunha (2016), Gatti (2014), Fischman e Sales (2010), Nóvoa (2017), dentre outros.

Para Nóvoa (2017, p. 1111), “estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”.

No interior das discussões sobre formação de professores se fazem necessárias ações educativas que ajudem a identificar os aspectos envolvidos na docência e a complexidade de elementos que interferem nessas ações. A docência exige constante estudo e formação qualificada, com intencionalidade e planejamento, de maneira a potencializar o desenvolvimento humano por meio da apropriação do conhecimento científico acessível a todos os alunos.

Em razão disso, entendemos que a formação do professor não pode ser feita de maneira aligeirada, praticista e com o esvaziamento da teoria. A presença de interesses dominantes, objetiva lucrar com a formação desqualificada ou precarizada dos docentes. Assim, passa a ser uma estratégia dos governantes a oferta de ações estanques e cursos emergenciais isolados de cunho muito mais compensatório do que formativo, como sinônimos de bom preparo técnico e pedagógico do professor.

Sabendo desse cenário e interesses, ao tratarmos acerca da formação de professores inicial e/ou continuada, é indispensável que ela não seja

entendida apenas como um projeto em que o único responsável é o professor. Partimos do pressuposto que a formação é um processo coletivo, que deve ser garantido pelas escolas, universidades, equipes pedagógicas, secretarias de educação e governo federal, tendo como parâmetro o contexto social, político, econômico e educacional. É possível perceber que há ações e documentos governamentais voltados à formação docente, porém eles nem sempre são articulados entre si. Estes carecem de encadeamento e coordenação.

Nos últimos anos, evidenciamos essa falta de articulação, muitas vezes, entre vários documentos oficiais, diretrizes e programas governamentais norteadores para as licenciaturas, com o objetivo de fomentar novas práticas no campo da formação de professores, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Plano Nacional de Educação, Política Nacional de Formação de Professores (Parfor), Pibid, Residência Pedagógica e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para além da falta de articulação, estes nem sempre expressam as necessidades e demandas a serem enfrentadas. Nesse sentido, precisamos de programas de formação de professores que possam garantir uma formação de qualidade, tanto aos professores que já estão exercendo a profissão como para os licenciandos. Gatti (2014, p. 35) afirma que “a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos”, o que aponta a necessidade de garantir que esses processos aconteçam a todos os professores, em diferentes momentos profissionais.

Corroborando com a autora, a manutenção de programas de formação de professores é algo indispensável como forma de incentivo à carreira, valorização dos próprios professores e oportunidade de melhores condições de trabalho, tanto do ponto de vista financeiro quanto social e pedagógico. É necessário construir um novo arranjo institucional dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (NÓVOA, 2017).

Dentre os programas criados pelo Governo Federal, destacaremos nesse texto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), por serem os dois últimos criados que

apresentaram possibilidades formativas concretas ao futuro professor, articulando formação inicial (ao licenciando) e continuada (ao professor atuante na escola básica) , já que ambos possibilitam uma forte inserção dos estudantes na escola pública.

A escolha em discutir os Programas Pibid e Residência Pedagógica justifica-se por estarem em vigor nas Universidades, diante dos impactos e abrangência que os caracterizam, já que em 2020 “cada programa ofereceu 30.096 bolsas que beneficiaram mais de 60 mil alunos de licenciatura” e “302 instituições de ensino superior” (BRASIL, 2020a).

No entanto, já é sabido que não basta simplesmente implantar programas para que os problemas no âmbito da educação possam ser resolvidos. É preciso entender os motivos para sua implantação, bem como avaliar seus impactos, pertinência, validade e contribuições no tocante ao processo formativo do futuro docente. Esse campo necessita de amplo investimento e inovação, mas podemos questionar: até que ponto tais programas se traduzem como uma inovação nos currículos de formação de professores? Para Cunha (2016, p. 94), “as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos”.

Desse modo, o objetivo deste texto é investigar de que maneira os programas Pibid e PRP contribuem para a formação do professor da educação básica. Nesse sentido, o presente estudo está dividido em 5 seções: a primeira fará uma breve contextualização dos dois programas; a segunda seção discutirá a formação docente relacionando esse processo com as especificidades e particularidades do Pibid e do PRP; a terceira seção apresentará o percurso metodológico e os procedimentos adotados na investigação; a quarta analisará os dados coletados; e por último, as considerações finais destacando pontos essenciais para a formação do professor na Educação Básica.

## **PIBID e PRP: breve contextualização**

O Pibid foi um programa proposto pelo Governo Federal que possibilitou bolsas para incentivar a formação de novos professores. A Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, trazia algumas propostas para a criação do PIBID, mas somente em 2009, o programa passou a atender toda a Educação Básica, com o propósito de “resgatar a centralidade do trabalho coletivo, essência da educação, contrastando fortemente com o modelo tradicional de formação docente” (MENDONÇA, 2016, p. 1).

O programa compõe a Política Nacional de Formação de Professores e foi “criado para valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional” (BRASIL, 2015). O Pibid é regulamentado atualmente pela portaria n. 096, de 2013, da CAPES (BRASIL, 2013), mas antes outras foram criadas (Portaria n. 45, de 12 de março de 2018 e a Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019) e algumas alternâncias normativas puderam ser percebidas até a proposta definitiva.

O Pibid é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e envolve professores da rede pública, acadêmicos de diversos cursos de licenciatura e professores universitários. Destacam-se entre seus objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2020b, p. 1).

Em 2014, o Governo organizou um documento avaliando os impactos desse programa e revelou que “o Pibid alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas (em 29 delas há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo)” (GATTI, 2014, p. 5).

Nesse documento, Jorge Almeida Guimarães (naquele momento Presidente da CAPES) afirmou que, “de fato, nesse período ainda curto de sua existência, o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores [...] O Pibid está escrevendo um novo capítulo na história da educação brasileira” (FCC, 2014, p. 6). Para Locatelli (2018, p. 311), o Pibid “representou um importante avanço diante do histórico de formação docente no Brasil”.

Mesmo diante desse reconhecimento nacional, dos impactos e contribuições do programa evidenciados, desde 2014 existe uma luta para mantê-lo. Redução de recursos, bolsas e núcleos, atrasos na liberação de verbas de custeio vêm anunciando o que se entende como desmonte institucional do Pibid (FORPIBID, 2016) pela União.

Já o PRP, criado recentemente por meio do edital 06/2018, foi ofertado por 18 meses (de agosto de 2018 a janeiro de 2020); na primeira versão, tinha como foco estudantes com matrícula ativa em curso de licenciatura que já tinham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estavam cursando a partir do 5º período. Em janeiro de 2020, a CAPES lançou o segundo edital como parte da política nacional de formação de professores. O PRP tem como objetivos, de acordo com o edital 01/2020:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2020c, p. 1).

Partindo desses objetivos, o edital 02/2020 incluiu como áreas prioritárias: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Diante desse novo edital, levanta-se como hipótese que a priorização se deve a um alinhamento com as avaliações em larga escala entre a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização, que não havia menção específica no edital anterior.

Os subprojetos de Alfabetização deverão fundamentar o planejamento de suas atividades em evidências provenientes das ciências cognitivas e observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil, do 1<sup>a</sup> ao 2<sup>o</sup> ano do ensino fundamental I, ou de jovens e adultos (BRASIL, 2020d, p. 2).

O Pibid e o PRP são programas que objetivam criar condições para a articulação entre a instituição de ensino superior e a educação básica prevista na Resolução 02/15 CNE-MEC<sup>3</sup>, integrando a formação inicial dos acadêmicos com a formação continuada dos professores em exercício. Dito isso, para que possamos melhor discuti-los, faz-se necessário conhecer suas especificidades e particularidades, que serão tratadas a seguir.

### **PIBID e PRP: em pauta a formação do professor da educação básica**

Os aspectos ligados à formação do professor da educação básica são inúmeros e complexos. Uma das críticas recorrentes aos cursos de formação de professores é um certo distanciamento entre a teoria e prática, que dificulta a ação de ensinar. Libâneo e Pimenta (1999) já apontam há mais de duas décadas uma certa fragilidade no curso de Pedagogia ao colocar a prática apenas na segunda metade do curso.

Em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação “teórica”, tanto na disciplina específica como nas disciplinas

---

<sup>3</sup> Atualmente existe em vigor a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1<sup>o</sup> de julho de 2015.



pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Corroborando com os autores acima, compreendemos que um curso de formação de professores necessita ter um currículo que busque articular teoria e prática de modo a possibilitar a compreensão da complexidade do ato de ensinar. Gatti (2014, p. 111) afirma que o Pibid é “uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica”. A autora, ao realizarem um estudo avaliando os significados do Pibid junto aos participantes organizados pela Fundação Carlos Chagas, constatou que

O Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades. (GATTI, 2014, p. 107-108).

O desenvolvimento apontado pela autora é oportunizado aos acadêmicos no decorrer de todo processo, tendo a Universidade e a escola como ambientes formativos, sob o olhar orientador de professores experientes. Em ambos os programas, são destinadas bolsas para os envolvidos (discentes de licenciatura, coordenador de área com professores das Universidades e professores supervisores<sup>4</sup>). Ou seja, a formação se dá de forma compartilhada entre os orientadores, tendo como cenário a realidade da escola pública.

No entanto, o estudo de Gatti salienta que alguns aspectos precisam ser revistos e melhorados para que ocorra “a consolidação dos avanços já delineados” e se garanta “maior eficácia desse programa de fomento” (GATTI, 2014, p. 111), até porque o número de bolsas oferecidos aos acadêmicos em 2013, segundo Pimenta e Lima (2019, p. 12), representava apenas “5,38% dos

---

<sup>4</sup> No caso do Programa Residência Pedagógica, o docente orientador da Escola Campo é denominado de Preceptor.



estudantes matriculados em cursos de licenciatura no país que foram contemplados com o Pibid”.

Tanto o Pibid quanto o PRP partem da mesma preocupação, que é contribuir para a melhoria da formação inicial do professor promovendo a articulação entre universidade e escola básica. Todavia, o Pibid direcionado ao atendimento de toda a Educação Básica, foi criado em 2009, enquanto o PRP somente em 2018, o que explica a diferença em relação ao quantitativo de investigações já realizadas acerca dos impactos e contribuições dos dois programas.

Isso posto, observam-se poucos estudos mais aprofundados no sentido *strictu sensu* em relação ao PRP, por ser um programa novo. Costa (2015), Leal (2016), Poladian (2014) e Conceição (2018) são algumas das dissertações e teses que analisam a Residência Pedagógica na UERJ e na Unifesp, que antecedem a implantação do PRP em 2018 pela CAPES. Trata-se de experiências exitosas que não foram adequadamente analisadas para a criação do PRP nacional. Os trabalhos revelam que os professores residentes possuem atributos diferentes dos professores experientes e, por isso, necessitam de apoio e acompanhamento nos primeiros anos da docência (MELLO *et al.*, 2020).

Importante ressaltar que a docência, como entendida nos dois programas, evidencia a complexidade que envolve o ensinar, exigindo do professor o domínio dos fundamentos epistemológicos do conhecimento a partir de práticas formativas que levem em consideração os contextos de trabalho, escola, ensino e realidade.

Assim, compreende-se a necessidade de uma articulação entre a universidade e a escola básica como estratégia de formação docente, que permita ao professor vivenciar desde o primeiro ano de graduação a relação entre teoria e prática, a inserção no cotidiano das escolas, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, planejamento e avaliação de ações educativas, dentre outras.

Ao discutir tais programas, não podemos analisá-los com ênfase estritamente nos interesses pedagógicos, pois estes fazem parte de uma

política pública de formação de professores, que trazem em sua gênese interesses nem sempre explicitados. A criação e manutenção desses programas pelo governo federal faz parte de um projeto relacionado à “mercantilização da educação como parte do elenco das novas estratégias de desenvolvimento sustentável e de crescimento econômico defendidas pelo Banco Mundial na área educacional brasileira” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 3-4). A discussão não pode ser ingênua e compreendida a partir de uma preocupação que desconsidere os interesses do capital.

Extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, advinda de uma formação sucateada, [abre] oportunidade de negócio para os empresários da educação. A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 5).

Os princípios e discursos neoliberais querem dar a impressão de que é possível um professor individualmente superar todos os problemas e fracassos no ensino e transformar a escola em um lugar de sucesso, numa visão quase redentora, como afirmam Fischman e Sales (2010). Os autores defendem que “os programas de formação docente precisam de professores que reconheçam sua função intelectual e possam então assumir o papel de “professores/intelectuais comprometidos” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 15).

Para Anadon e Gonçalves (2018, p. 54), com “a abertura dos editais do RP e do PIBID às instituições privadas de Ensino Superior”, evidenciamos de maneira clara que as políticas públicas se direcionam cada vez mais aos interesses do mercado.

O PRP e o PIBID trazem como pressuposto fundamental a articulação com a implementação da BNCC. O compromisso dos Programas em desenvolver ações que contemplem os conhecimentos da BNCC, é condição para a aprovação dos projetos das Instituições de Ensino Superior. Tem-se uma rede de controle que perpassa a formação inicial nas IES, as práticas pedagógicas nas escolas e se consolida na manutenção das avaliações nacionais (ANADON; GONÇALVES, 2018, p. 52).

Em face das considerações, vale destacar que a manutenção desses programas precisa ser vista como uma possibilidade de resistência aos interesses dominantes, já que, ao se assegurar condições favoráveis ao

acadêmico para que vivencie situações reais de ensino e aprendizagem na escola, estaríamos, de certa forma, enriquecendo seu processo formativo e resistindo aos interesses mercadológicos eminentes.

Nóvoa (2017, p. 1115) aponta que o Pibid é um “programa original e de grande relevância”, que pode contribuir com o “próprio futuro do magistério e da educação pública brasileira”. Enquanto universidade, acreditamos que o Pibid e PRP apresentam-se como oportunidades formativas aos acadêmicos, aproximando-os da realidade das escolas de forma efetiva, considerando-os como parte da equipe de profissionais da educação, participando de diferentes momentos e ações educativas.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico utilizado para o estudo em questão.

### **Percurso metodológico**

O presente texto objetivou investigar de que maneira os programas Pibid e PRP contribuem para a formação do professor da educação básica. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, na modalidade exploratório-explicativa. O público-alvo foi constituído por 18 (dezoito) estudantes do Curso de Pedagogia de duas universidades públicas do interior do Paraná, sendo 9 (nove) alunos de cada instituição. Buscou-se por estudantes que participaram do Pibid e/ou PRP e que tivessem concluído o curso de graduação. Ressalta-se que nosso objetivo não é estabelecer uma comparação entre os dados das duas instituições de ensino superior, mas considerar os aspectos relativos ao olhar desses profissionais para com sua formação, no intuito de ampliar os dados para outras realidades. Entretanto, buscamos manter certa paridade entre os respondentes das duas instituições.

Os dados foram coletados por meio de formulário *on-line* do *Google Docs* enviado via *e-mail*. Para a análise dos dados, os materiais foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). O formulário foi composto por dois blocos de questões, sendo o primeiro com questões objetivas voltadas à caracterização do perfil dos participantes e o segundo com 4 questões subjetivas direcionadas às contribuições dos programas no exercício

profissional. As duas instituições de origem dos participantes foram contempladas com os programas desde a primeira oferta.

Destacamos que a forma de repasse das bolsas foi alterada a partir de 2018 no portal de transparência da CAPES. Antes desse período, o demonstrativo era feito por instituição ano a ano. A partir de 2018, o relatório de pagamento começou a ser efetivado pelo CPF dos participantes, dificultando a constatação do número de bolsistas por projetos e instituições de ensino superior.

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que ambas as instituições tinham um maior número de participantes nos editais anteriores, se comparados ao último edital, em 2020, evidenciando uma redução significativa na quantidade de bolsas ofertadas. Nos editais de 2018 e 2020, o percentual de alunos bolsistas não corresponde a 20% dos alunos matriculados nos cursos de Pedagogia das duas instituições, comprovando o que o FORPIBID vem denunciando em relação às tentativas de desmonte do Programa, em especial do Pibid.

Na sequência, discutiremos os dados coletados juntos aos ex-bolsistas buscando compreender as contribuições dos programas no exercício profissional.

### **Instituições participantes do estudo**

No quadro abaixo, seguem os números relativos à participação dos estudantes de Pedagogia das duas instituições. A instituição 1 possui em média 500 estudantes de Pedagogia, enquanto a instituição 2 possui em média 700. A seguir, demonstramos o quantitativo de estudantes atendidos.

Quadro 1- Número de bolsistas do Curso de Pedagogia (2013-2020)

Programa/Ano		Número de alunos bolsistas	
		Instituição 1	Instituição 2
Pibid	2013	20	23
Pibid	2014	63	60
Pibid	2015	63	53

Pibid	2016	48	48
Pibid	2017	56	48
Pibid	2018-2020	48	48
PRP	2018-2020	48	72
Pibid	2020	24	24
PRP	2020	48	24
<b>Total</b>		<b>418</b>	<b>400</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O curso de Pedagogia é ofertado pela instituição 1 desde o ano de **xxxxxx**, enquanto na instituição 2 desde 1962. Importante ressaltar que as licenciaturas quase sempre tiveram como discentes do sexo feminino não pertencentes às classes mais favorecidas da população. Tal fato, reforça nossa tese da necessidade de programas que possam vincular o licenciando à sua área de atuação, como ofertar subsídios financeiros para a manutenção de programas de permanência no magistério.

### **Contribuições dos programas no exercício profissional (questões objetivas e subjetivas)**

Buscamos, por meio das respostas, compreender de que maneira o Pibid e o PRP contribuem para a atuação dos estudantes no exercício profissional. Ressaltamos que o presente estudo teve como foco o Curso de Pedagogia, que possui um amplo leque de atuação profissional na escola: docência na educação infantil, docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão escolar. Destacamos que atuação do pedagogo não se limita apenas à escola, mas nesse estudo consideramos o trabalho dos novos professores na escola.

Dos 18 professores, 17 eram do sexo feminino e um do sexo masculino, reforçando a característica de que o magistério continua sendo uma atividade predominantemente feminina. Em relação à idade, 16 dos participantes tinham menos de 25 anos de idade, denotando que estes estão nos primeiros

anos de docência. Em relação ao tempo de participação, a maioria dos alunos (17 deles) foi bolsista de um dos programas por, no mínimo, 18 meses.

No momento em que responderam às questões (abril de 2020), 90% dos estudantes que participaram do Pibid estavam atuando em escolas públicas como docentes com a seguinte distribuição: 55,6% na Educação Infantil; 33,3% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e 11% no Ensino Superior, como professores mediadores da EAD- Ensino a distância.

As respostas dos alunos que participaram do PRP mostraram a seguinte distribuição: 62,5% estão atuando como professores na Educação Infantil, 25% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 12,5% na educação especial. Somados os percentuais do Pibid e PRP, percebemos que o objetivo de incentivar a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica foi alcançado já que 100% dos estudantes que participaram dos programas estão atuando efetivamente em escolas. Tal dado nos parece representativo, pois Gatti (2010, 2014) alerta em suas pesquisas a falta de atratividade para o trabalho docente e o desinteresse dos licenciandos, já mesmo durante o próprio curso de graduação, em exercer a profissão. O abandono da docência e a pouca procura pela carreira vêm produzindo certa escassez de profissionais na educação. Desse modo, o Pibid e o PRP mostraram-se, a partir das constatações feitas, como propostas efetivas que podem auxiliar na mudança desse panorama, sendo uma possibilidade de atrair e formar bons professores atuantes.

Não queremos aqui ter a inocente esperança de que essa presença dos egressos como professores se deve única e exclusivamente à participação nos programas, até porque a falta interesse pela profissão é um problema histórico que envolve inúmeros fatores. Porém, a disponibilidade de bolsas, a aproximação com o cotidiano escolar e o acompanhamento sistemático de professores desde o primeiro ano do curso, possibilitados pelos programas, podem ter sido diferenciais que reafirmam a necessidade de políticas públicas para o incentivo à docência.

Por meio de uma questão objetiva<sup>5</sup>, perguntamos acerca dos impactos da participação no Pibid e PRP na atuação profissional. Dos 18 participantes, 15 responderam que o impacto foi Muito Suficiente, 3 apontaram como Suficiente. Nenhum dos participantes apontou as alternativas pouco suficiente ou nada suficiente.

A opção pela alternativa que indica o grau máximo de efetividade se traduz em um importante dado para refletirmos acerca das contribuições dos programas ao longo do processo formativo e da atuação profissional. Estariam tais programas cumprindo os objetivos de aproximar/articular a prática do cotidiano das escolas (Pibid), aperfeiçoar a formação prática e promover a inserção do licenciando na escola (PRP)?

Fernandes e Mendonça (2013, p. 228), ao avaliarem as contribuições do Pibid para formação docente na Universidade Estadual Paulista (Unesp), concluem que “a relação permanente da Universidade com as escolas públicas da Educação Básica está ressignificando a prática dos profissionais da educação, qualificando o processo formativo”.

Na sequência (também por meio de uma questão objetiva), perguntamos se a participação no Pibid e PRP contribuíram para a atuação docente na educação básica. As respostas foram: 17 responderam Muito Suficiente e 3 responderam como Suficiente. As respostas revelam que, pela ótica dos participantes, tais programas se apresentam como uma forte estratégia de formação de professores e trazem grande contribuição para atuação profissional.

Em relação às questões subjetivas, buscamos compreender a escrita dos professores como uma manifestação de seus aprendizados e significações. Solicitamos então que eles listassem dois elementos/aspectos que na participação nos programas foram efetivos para uma maior compreensão no âmbito da escola básica.

No que concerne ao Pibid, ficou evidente pelas respostas que o programa atuou de maneira eficiente para aproximação entre teoria e prática, no

---

<sup>5</sup> As questões foram organizadas tendo como parâmetro a Escala Likert (Muito Suficiente, Suficiente, Pouco eficiente e Nada Suficiente).



conhecimento do cotidiano da escola e sua realidade. Um dado também aparece com frequência nas respostas do pibidianos: “organização didática”, “necessidade do planejamento” e “sistematização das ações”. Das 09 respostas, a palavra *planejamento* aparece em 06, como mostram os trechos a seguir:

O programa me fez compreender a necessidade do planejamento, domínio de conteúdo, responsabilidade docente, importância dos recursos didáticos e comprometimento com meus alunos. Me ajudou a melhor compreender as diversas realidades em sala de aula, a singularidade dos alunos e a importância de um trabalho que tenha maior alcance em sala de aula (Prof. 2. PIBID).

Sim, o PIBID auxiliou em minha formação como profissional da educação básica. Entre os diversos elementos que poderia listar, destaco: a organização de tarefas escolares articuladas com os conceitos científico e a utilização intencional e sistematizada de jogos na organização do ensino (Prof. 6. PIBID).

Percebemos, pelos relatos, que esses professores reconhecem o papel do planejamento na organização do trabalho docente, rompendo a ideia de que o ato de planejar não se restringe ao um mero aspecto técnico em atendimento às exigências burocráticas.

Libâneo e Pimenta (1999) defendem que os cursos de pedagogia devem oferecer formação teórica, científica e técnica para o exercício de atividades pedagógicas específicas, tal como o planejamento. Ao planejar, o professor está, de maneira intencional e sistematizada, organizando seu trabalho, selecionando recursos didáticos e melhores estratégias para ensinar, evitando que o espontaneísmo e a improvisação prevaleçam no trabalho docente.

Em relação à mesma questão, os professores que atuaram no PRP apresentaram aspectos distintos, destacando a relevância dos estudos teóricos para compreensão da prática, como revelam as respostas a seguir.

Conhecimento científico associado com o conhecimento prático A vivência e a realidade da sala de aula (Prof. 1. PRP).

Foram abordadas muitas teorias sobre educação que não tínhamos na graduação. Além da prática que fazíamos nas escolas, sendo muito enriquecedora em nossa formação. (Prof. 2. PRP).

O Programa Residência Pedagógica proporcionou constantes reflexões sobre a práxis. Outro ponto crucial foi compreender a importância do trabalho coletivo como forma de assegurar os objetivos da instituição escolar (Prof. 7. PRP).

As respostas evidenciam certa ênfase nas Teorias Pedagógicas, para compreensão da prática. Pode-se inferir que os residentes reconhecem tal papel por já terem cursado metade das disciplinas curriculares do curso e, assim, possuírem uma visão mais ampla do trabalho docente. As falas dos professores nos dão sinais interessantes, ao apontarem o papel do conhecimento científico para compreensão/ação da/na realidade, não reduzindo essa formação ao simples treinamento de técnicas de ensino. Neste sentido, Pimenta e Lima (2019, p. 15-16) afirmam:

Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis). É a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável. Mas a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá na práxis, ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados.

As críticas recorrentes aos Cursos de Pedagogia, pela frágil articulação entre teoria e prática nos parecem confrontar com os dados coletados, pois as respostas nos levam a pensar que, mesmo de maneira tímida, tal articulação esteja ocorrendo.

Importante ressaltar que, apesar de todas as críticas e problemas aos programas aqui analisados, pode-se inferir que as instituições buscaram produzir ambiências formativas, que não só permitiram um olhar mais amplo acerca da profissão, mas também uma experiência singular no período de formação inicial. Nesse sentido, Nóvoa (2017) aponta que é necessário criar esse lugar de caráter híbrido de ligação e vínculo entre distintas realidades, possibilitando uma articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. O autor, ao tratar de um novo lugar, lança luz à problemática de que esse lugar ainda é inexistente e precisa ser constituído por todos aqueles que lutam por uma educação de qualidade, pois compreende-se que, sem uma formação sólida de professores, a escola básica jamais terá capacidade de fazer com que crianças jovens se apropriem de conhecimentos científicos por meio de uma educação humanizadora e emancipadora.

Ainda, buscando compreender as contribuições, solicitamos que indicassem ao menos dois argumentos que justificassem como os programas se apresentaram como diferenciais na formação. Os dados revelam que a

“relação à teoria e prática” se apresentam com maior frequência, tanto entre os participantes do Pibid quanto do PRP. Interessante notar, nas respostas, que alguns argumentos se referem ao efetivo papel dos orientadores tanto da Universidade quanto da escola básica.

A forte relação entre teoria e prática, e o acompanhamento próximo, por um longo período, de um professor que o auxilia na sua prática (Prof. 4. PIBID).

O contato verdadeiro com as instituições de ensino, diferente do estágio que proporciona um contato superficial com a escola. Pois, como estagiário vivenciei que as escolas (professores e gestores) têm receio de compartilhar suas angústias e pretensões com a turma. Já no Pibid me tornei parceiro de trabalho do professor, ao invés de propor uma tarefa planejada na universidade, pude em diversos momentos planejar com as professoras que acompanhei. Com isso articulei meus conhecimentos advindos na formação em Pedagogia e nas formações do Pibid com os conhecimentos da professora. 2) Estudos teóricos relacionados diretamente sobre/para o ensino. No projeto que fiz parte houve um foco direcionado para o ensino de matemática. Tive contato com leituras e sistematização de proposta que enriqueceram minha prática como professor e os estágios que realizei. Leituras essas muito mais profundas das que são fornecidos na graduação (Prof. 6. PIBID).

Além da base teórica que a coordenadora junto às preceptoras nos proporcionou, era um diferencial enorme pois quando vamos às escolas desempenhamos um papel não de observador e sim um papel mais ativo diante da turma e das professoras regentes (Prof. 6. PRP).

Os dados demonstram que a realidade vivenciada pelos estudantes por um longo período nas instituições de ensino são fundamentais para a compreensão da profissão e da realidade que deverá ser enfrentada após a conclusão do curso. Compreendemos, dessa forma, que a escola deve ser o centro de referência para a formação de professores. Não basta visitar a escola; é preciso vivenciá-la com toda sua complexidade.

Na tentativa de produzir dados mais significativos em relação à contribuição dos programas, solicitamos aos professores que relatassem uma experiência marcante na formação/atuação profissional proporcionado pelos programas. As respostas a seguir nos proporcionam evidências acerca do próprio ato de educar, que não se restringe ao trato dos conteúdos curriculares, mas de uma responsabilidade do docente pela formação das crianças e conteúdo e dos aspectos humanos envolvidos nesse fazer. Vejamos alguns excertos:

As intervenções pedagógicas em uma turma de P5 articuladas ao projeto desenvolvido pela professora da sala que durou seis meses foram todas fundamentadas, planejadas, orientadas pela professora coordenadora da universidade e pela orientadora do campo. A culminância da intervenção foi um momento muito significativo para as crianças e para a comunidade, a criação de um cenário de uma história infantil em que as crianças e os pais poderiam “passear” nele, interagir com os objetos (produzidos pelas crianças) e se sentirem na história (Prof.3. PIBID).

Certamente me lembro do meu primeiro dia na escola pelo projeto, uma aluna chorou na sala porque não conseguia aprender e porque os demais colegas zombavam dela. Ela não tinha materiais necessários para realizar as atividades, e tinha um comportamento até um pouco violento. Um dia, durante a aula, eu me sentei ao lado dela e simplesmente conversei, e ela disse tudo o que sentia, mostrei que eu a entendia e estava lá para ajudá-la. Foi um longo trabalho com essa aluna para conseguir sua confiança, e quando finalmente consegui, pude auxiliá-la nos conteúdos e seu desempenho foi incrível. Foi uma experiência humanizadora (Prof.4. PIBID).

A minha primeira intervenção do Pibid! Mesmo tendo contato com a docência (em virtude do curso de formação de docentes) a tensão persiste, ainda mais ensinar matemática que vai além do  $1+1=2$ . Descobrir o que é agrupamento, depois encontrar uma forma que crie motivos no aluno para estudar, discutir a proposta com a professora, construir o recurso e ir para a escola. Foi lindo, as crianças curiosas, montando os grupos, calçando a centopeia, discutindo os erros e muito mais. No final, os parabéns da professora e o reconhecimento da supervisora foram incríveis, houve outras intervenções ótimas, mas essa foi linda. Naquele momento, não era um pibidiano, um professor, um supervisor e um coordenador, mas um coletivo em busca da qualidade do ensino (Prof.6. PIBID).

A narrativa do Prof.6. PIBID nos leva a refletir acerca da qualidade das experiências vivenciadas. Compreender a complexidade do ato de trabalhar um conceito matemático, no exercício de elaboração e criação de estratégias junto aos professores (orientador da Universidade e orientador da escola campo), é sem sombra de dúvida uma oportunidade para a compreensão da complexidade da aula, que não começa e nem termina com os alunos. O relato mostra a preocupação e a identificação de princípios teóricos essenciais na organização do ensino, tais como motivo, estratégias, construção de recursos, discussão para os erros dos alunos. Nesse sentido, Cunha (2016, p. 95) nos ajuda a pensar na aula:

A aula é o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, porém, um alargamento do conceito de aula, que explode as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e inclui o movimento e a

possibilidade de novas racionalidades. Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, com responsabilidades e autorias partilhadas.

As colocações da autora exigem que façamos um exercício acerca do conceito de aula que rompe com a dimensão do tempo e do espaço da escola. A aula assim entendida é espaço de encontro, de trocas, de partilhas e de solidariedade humana.

Na última questão do instrumento, solicitamos aos professores que indicassem sugestões, críticas e considerações aos programas. As respostas não focalizaram críticas, mas apontaram sugestões que merecem ser levadas em consideração, como seguem:

O Pibid incentiva a docência da maneira mais cativante...que estágio nenhum proporciona. Passamos o ano todo acompanhando uma turma. Isso nos permite conhecer e entender os processos de ensino e aprendizagem (Prof.1. PIBID).

Mais oportunidade de publicações (artigos) por meio do Pibid, de maneira individual e coletiva (Prof.2. PIBID).

Um diferencial na formação. Creio que os estudantes participantes do projeto conhecem e compreendem “mais cedo” e de forma mais ampla o cotidiano escolar e o que é ser professor (Prof.3. PIBID).

O PIBID é um programa incrível, não tenho dúvidas sobre sua influência na profissional que sou hoje. A oportunidade de estar em uma escola por um longo período (diferentemente dos estágios), acompanhar os profissionais e os alunos de maneira tão próxima, com certeza permite a apropriação de muitos conhecimentos sobre prática pedagógica, relações, organização, entre outras questões que só são passíveis de reflexão quando inserido em um ambiente escolar. A oportunidade de trazer essas questões para o ambiente acadêmico, e então buscar melhorias para o mesmo são de grande importância para a educação e em especial para a formação do docente (Prof.4. PIBID).

Diminuir a carga horária (Prof.1. PRP)

A continuação permanente deste programa! A bolsa com um valor maior. Seria interessante se o período fosse mais longo, talvez 2 anos de duração (Prof.2. PRP).

O número de alunos matriculados no programa aparentemente é grande. Sugiro assim ter um número maior de alunos nos programas. Penso que todos deveriam fazer (Prof.7. PRP).

Os apontamentos relativos à ampliação das bolsas para um maior número de estudantes e o apontamento acerca do valor nos parecem compreensíveis se levarmos em consideração o perfil dos estudantes que

buscam as licenciaturas, por serem, geralmente, oriundos de extratos mais baixos da população. Destacamos, ainda, que esses valores<sup>6</sup> são os mesmos desde a criação dos programas, sem terem passado por nenhum reajuste. Gatti (2010) afirma que, principalmente nas licenciaturas, há certa hegemonia da camada popular no que diz respeito ao ingresso nos cursos. Os discentes se constituem como trabalhadores-estudantes e conciliam essas duas funções, em meio a demandas normais de uma graduação: trabalhos, provas, leituras e atividades extracurriculares. Tal problema se agrava em relação aos estudantes de licenciaturas que frequentam os cursos noturnos e que acabam por ser prejudicados nos próprios estágios e, por consequência, sua formação. Com base nas sugestões dos professores, seria oportuno que todo aluno de licenciatura pudesse se dedicar ao longo do período de estudo na universidade a um programa de formação como o Pibid ou PRP para não necessitar trabalhar em outras funções. Entretanto, os valores de Bolsa Auxílio não contribuem para que esses alunos possam se dedicar integralmente ao curso.

As respostas nos levam a crer que os objetivos alcançados pelo programa estão visíveis na formação do professor, em especial da escola pública. O papel formativo comprova que, “em menos de uma década, o Pibid alcançou seus principais objetivos” (MENDONÇA, 2016, p. 3). O programa consegue envolver “diferentes sujeitos em realidades diversas numa profunda imersão na escola, desnaturalizando estereótipos, problematizando desafios pedagógicos, dialogando com a realidade social local e articulando com outras mais amplas” (MENDONÇA, 2016, p. 3).

A resposta da Prof.4. PIBID demonstra que a participação se traduz em uma oportunidade única de formação, amadurecimento e compreensão mais profunda no que se refere a Ser Professor. Isso reafirma que os conhecimentos adquiridos desempenham papel fundamental para a atuação desses alunos na escola básica.

---

<sup>6</sup> A bolsa Auxílio de estudantes do Pibid e PRP é de 400 reais mensais.

### Considerações finais

No que concerne ao objetivo proposto, o presente estudo buscou investigar de que maneira os programas Pibid e PRP contribuem para a formação do professor da educação básica.

Compreendemos que não é possível analisar programas descontextualizados da realidade. O cenário das licenciaturas no Brasil se apresenta como caótico, revelando uma realidade perversa para com aqueles que escolheram a docência. Entendemos que, apesar dos discursos governamentais e manifestos veiculados na mídia acerca do papel fundamental da educação na sociedade para o desenvolvimento da nação, temos poucos investimentos na formação de professores e no incentivo para o exercício profissional que perpassam condições de trabalho, baixa remuneração, as próprias condições objetivas entre tantas outras.

Em razão disso, programas, vinculados às políticas públicas, que incentivem a formação docente são indispensáveis. Analisando as respostas dos professores que participaram do Pibid e PRP, percebemos que o objetivo de incentivar a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica foi alcançado, já que todos estão atuando efetivamente em instituições de ensino.

Não se pode, *a priori*, asseverar que os dados aqui coletados possam ser generalizados. Por outro lado, os significados atribuídos no que concerne ao exercício profissional merecem nossa atenção. É possível perceber uma forte preocupação com a responsabilidade em Ser Professor. As contribuições das experiências vivenciadas no Pibid e PRP evidenciam uma compreensão dos participantes para com a realidade da profissão e à complexidade do ato de ensinar, indicando melhor preparação para o exercício profissional diante da inserção no cotidiano escolar, desde os anos iniciais da graduação e da possibilidade de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

A partir das sínteses expostas, evidencia-se a importância da articulação entre a universidade e a escola básica como estratégia de formação docente. Entendemos que tal articulação é um movimento de interação e



integração que promove o diálogo, entendimento da realidade e de luta pela melhoria do ensino como um todo. Esses programas possibilitam que a escola básica seja entendida como referência e espaço para a formação de professores e que o professor orientador da escola pública seja um grande parceiro na formação de futuros professores.

Em razão dos dados aqui apontados, defendemos a continuidade e ampliação desses programas ao entendê-los como possibilidades para melhoria na formação de professores e, conseqüentemente, da Escola Básica. Não obstante, temos ciência de certos limites e interesses nem sempre humanos e formativos presentes na proposição deles por órgãos competentes. Entretanto, ao reconhecer a contradição na sociedade, devemos ocupar os espaços e agir nas “brechas” que podem se traduzir em espaços de luta e resistência.

As questões trazidas ao longo deste texto nos levam a assumir o compromisso com a escola básica pública e com a formação de professores. Defendemos que os programas Pibid e Residência Pedagógica merecem ser parte integrante dos cursos licenciaturas. A inserção na escola deve ser condição para a atuação profissional de forma contínua, garantida por uma política de fortalecimento e valorização da educação.

## Referências

ANADON, S. B; GONÇALVES, S. da R. V. “Uma ponte para o Futuro”: (des)continuidades nas políticas de formação de professores. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 35-57, maio/ago. 2018, p. 35-57.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 02/15*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília, 3 set. 2008, atualização em 6 mar. 2020b. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. *Editais n° 1/2020*. Processo n° 23038.018770/2019-03. Brasília, 2020c. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica.pdf](https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica.pdf). Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Editais n° 2/2020*. Processo n° 23038.018672/2019-68. Brasília, 2020d. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf](https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf). Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. *Portaria 096, de 18 de julho de 2013*. Aperfeiçoa e atualiza as normas do PIBID. Brasília, 2013. Disponível em: [www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. *Portaria n° 45, de 12 de março de 2018*. Concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: [n.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/do1-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721](http://n.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/do1-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721). Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. *Portaria N° 259, de 17 dezembro de 2019*. Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-259-2019-12-17.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. CAPES. *Divulgado resultado para a formação de 60 mil professores*. Brasília, 22 maio 2020a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/10332-divulgado-resultado-final-para-a-formacao-de-60-mil-professores>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CONCEIÇÃO, C. P. F. *A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTA, L. L. *Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas, Direitos e Desigualdades) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

CUNHA, M. I. da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERNANDES, M. J. da S.; MENDONÇA, S. G. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 1-20, jan./abr. 2010.

FORPIBID. Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID. *Carta do FORPIBID: contra a opressão e pela coragem de formar professores*. Brasília, 27 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/pibid/web/cartadopibid.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

FCC. Fundação Carlos Chagas. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC; SEP, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1-25, 2010.

GATTI, B. A. formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 18. fev. 2014.

LEAL, C. de C. N. *Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

LOCATELLI, C. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 308-318, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2432/706>. Acesso em: 30 maio 2020.

MELLO, D. E. de; MORAES, D. A. F. de; FRANCO, S. A. P; ASSIS, E. F. de; POTOSKI, G. O programa residência pedagógica: experiências formativas no curso de pedagogia. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518-535, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631/9085>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MENDONÇA, S. G. Pibid: uma utopia antecipada? In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 7., *Anais [...]*. Belém: UFPA, maio 2016. p. 1-4.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>. Acesso em: 30 jun. de 2020.

POLADIAM, M. L. P. *Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na Formação de professores*. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.