

O Programa institucional de bolsa de iniciação à docência e o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior: um estudo de revisão

The institutional program for teaching initiation scholarships and the professional development of higher education professors: a review study

Claudení Marques Santos¹, Geide Rosa Coelho²

RESUMO: Neste artigo, buscamos analisar, mediante revisão integrativa de literatura, as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP) para o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior, participantes desses programas. Para isso, realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BDTD) e no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2009 a 2023. Após leitura flutuante e critérios de seleção, foram localizadas nove pesquisas relacionadas apenas ao PIBID. A interpretação dos dados aponta para o fato da participação no PIBID possibilitar um maior conhecimento e aprendizagem sobre a realidade da escola básica e que a experiência no programa impacta a prática profissional dos docentes. O estudo sinaliza que a proximidade com a escola foi compreendida como uma condição *sine qua non* para um processo reflexivo e alterações nas práticas dos formadores de professores na universidade e, portanto, para o seu desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; desenvolvimento profissional; formadores de professores.

ABSTRACT: In this article, we aim to analyze, through an integrative literature review, the contributions of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and the Pedagogical Residency Program (PRP) to the professional development of higher education faculty participating in these programs. To this end, we conducted a search in the CAPES Theses and Dissertations Database (BDTD) and in the Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) from 2009 to 2023. After preliminary reading and applying selection criteria, we identified nine studies related solely to PIBID. Data interpretation indicates that participation in PIBID provides greater knowledge and learning about the realities of basic education and that the experience in the program impacts the professional practice of faculty. The study suggests that proximity to the school was understood as a *sine qua non* condition for a reflective process and changes in the practices of teacher educators at the university and, consequently, for their professional development.

KEYWORDS: PIBID, professional development; teacher trainers.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE). Membro do grupo de Pesquisa “Formação de professores, linguagem e cultura em educação em ciências” (GPFC-UFES). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: clau.marquess@gmail.com

² Professor Associado da área de ensino de Física no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2010), professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Física (PPGEnFis) da UFES. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). E-mail: geidecoelho@gmail.com

INTRODUÇÃO

A docência para o ensino superior é um campo em desenvolvimento, como têm demonstrado as pesquisas do tipo estado da arte iniciadas nos anos 1990 por André (2002) e mais recentemente por Brzezinski (2006; 2014). Conseqüentemente, o debate acerca da formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes para este nível de ensino (Pimenta; Anastasiou, 2005). Seguindo este entendimento, pesquisas também têm demonstrado que, nos últimos anos, a complexidade da docência universitária, tem causado uma crise na identidade profissional docente, devido principalmente a uma formação que ocorre nos cursos de mestrado e doutorado, voltados para a formação de pesquisadores e, portanto em um campo de saberes específicos e não nos saberes docentes (Cunha, 2014; Massena; Cunha, 2016; Pimenta; Anastasiou, 2002) e assim “permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência” (Almeida; Pimenta, 2002, p. 154).

No âmbito das políticas de fomento à formação de professores para a educação básica, em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com objetivo de estimular a carreira docente na formação inicial nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, áreas historicamente carentes de professores no Brasil (BRASIL, 2007). Mais recentemente, em 2018, e se situando no âmbito da “Nova Política de Formação de Professores”, a CAPES lançou o Programa Residência Pedagógica (PRP) (Brasil, 2018).

Em ambos os programas, o professor do ensino superior – coordenador de Área no PIBID e Docente Orientador no PRP – é responsável pela articulação das ações dos subprojetos tanto na universidade quanto nas escolas de educação básica. Ele desempenha um papel crucial na definição das ações e processos do subprojeto que coordena, pois é responsável direto pelo planejamento das atividades e pelo suporte aos bolsistas licenciandos. O estudo avaliativo da Fundação Carlos Chagas sobre o PIBID, realizado por Gatti et al. (2014), enfatizou a importância do programa na formação inicial dos licenciandos e formação continuada dos professores supervisores da escola, mas também colocou em destaque a potência do programa para a formação dos docentes universitários, ao melhorar o trabalho realizado nas instituições de ensino superior por esses docentes. O programa, de acordo com Gatti et al. (2014, p. 5) também foi considerado como “[...] formação continuada para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão”.

O programa, portanto, pode trazer contribuições para o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, coordenadores de área do programa, uma vez que o desenvolvimento profissional docente implica melhorias de competências profissionais ou da profissionalidade do

professor por meio das mais diversas experiências formais ou informais (Soares; Cunha, 2010, Almeida, 2014), como evidenciou o de Massena e Cunha, (2016). Embora tenhamos múltiplas significações para o termo, quando se trata o ensino superior, Almeida (2014) diz que o desenvolvimento profissional é reconhecido como um quesito imprescindível para melhorar a profissionalidade do professor, do ambiente de ensino e aprendizagem dos alunos.

Diante do repertório de fatores que caracterizam a complexidade da docência universitária e compreendendo o desenvolvimento profissional dos professores como fundamental para que o docente qualifique sua prática profissional na universidade (Almeida, 2020; 2021), reconhecemos que, mesmo que os programas PIBID e PRP, desde sua origem, não foram criados como proposta de desenvolvimento profissional a docência superior, mas para o desenvolvimento da docência na educação básica. Nesse estudo, vamos explorar em outras pesquisas já realizadas, como as experiências profissionais ao longo da coordenação dos programas PIBID e PRP foram interpretadas por estes professores e como a participação nestes programas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

É nesse sentido que, buscando compreender o que outros pesquisadores já identificaram sobre as contribuições dos programas PIBID e PRP para o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior, considerando a revisão de literatura etapa essencial na pesquisa científica (Paim, Fabris; Locatelli, 2023) que, para este estudo, dentre as diversas tipologias dos estudos de revisão, optamos por uma revisão integrativa de literatura (Vosgerau; Romanowski, 2014; Rodrigues, Sachinski; Martins, 2022). Objetivamos responder sobre o nosso tema de pesquisa, que se trata do desenvolvimento profissional de professores do ensino superior que foram coordenadores ou orientadores dos programas, adotando o conceito desenvolvimento profissional de Almeida (2014, p.66) que compreende que esse processo implica a possibilidade de “[...] mudança nas estruturas mentais dos sujeitos (nas crenças, nas concepções, nas teorias e nas preocupações entre outros), nos conhecimentos e nas práticas”. Além disso, esse processo deve envolver a “[...] participação ativa do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Almeida, 2014, p. 66).

A opção por este grupo de docentes, em específico, justifica-se no sentido de tentarmos conhecer as reflexões que já foram realizadas sobre a importância de tais programas para estes docentes, com vistas a fomentar a relevância dos programas para os formadores de professores; para além da formação inicial de alunos bolsistas e continuada dos professores da educação básica. Na próxima seção apresentamos em mais detalhes o percurso metodológico desta pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

A revisão de literatura objetiva fazer uma análise sobre o conhecimento já construído sobre determinado tema, possibilitando o pesquisador visualizar caminhos para pesquisas futuras. Busca também traçar uma linha desse conhecimento, de modo a compreender melhor o seu próprio campo de estudo, por meio da interpretação dos resultados encontrados (Alves-Mazzotti, 2001; Vosgerau; Romanowski, 2014; Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022; Paim, Fabris; Locatelli, 2023).

Embora existam diferentes nomenclaturas para os estudos de revisão, como revisão sistemática, revisão integrativa, síntese de evidências qualitativas e metassíntese qualitativa (Botelho; Cunha; Macedo, 2011; Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022; Vosgerau; Romanowski, 2014) todos esses estudos “analisam pesquisas primárias cujos dados têm origem tanto de ordem qualitativa quanto quantitativa, e seu foco de análise são as conclusões extraídas a partir da análise empreendida” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 179). Optamos por uma revisão integrativa de literatura, uma vez que “esse método tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado” (Mendes, Silveira, Galvão, 2008, p. 759) e que “no geral, para a construção da revisão integrativa é preciso percorrer seis etapas distintas” (Mendes; Silveira; Galvão, p. 760).

O processo de investigação, no presente estudo, seguiu as seis etapas da revisão integrativa de Botelho, Cunha e Macedo (2011), por meio métodos sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos que serão coletados e analisados, por meio das seguintes etapas: a) identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; b) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; c) identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; d) categorização dos estudos selecionados; e) análise e interpretação dos resultados; f) apresentação da revisão do conhecimento. Para tanto, a seguinte questão problema foi delimitada: Como a produção acadêmica brasileira publicada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES compreende a relação dos programas PIBID e PRP com o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior, que assumem, respectivamente, as funções de Coordenador de Área e Docente Orientador?

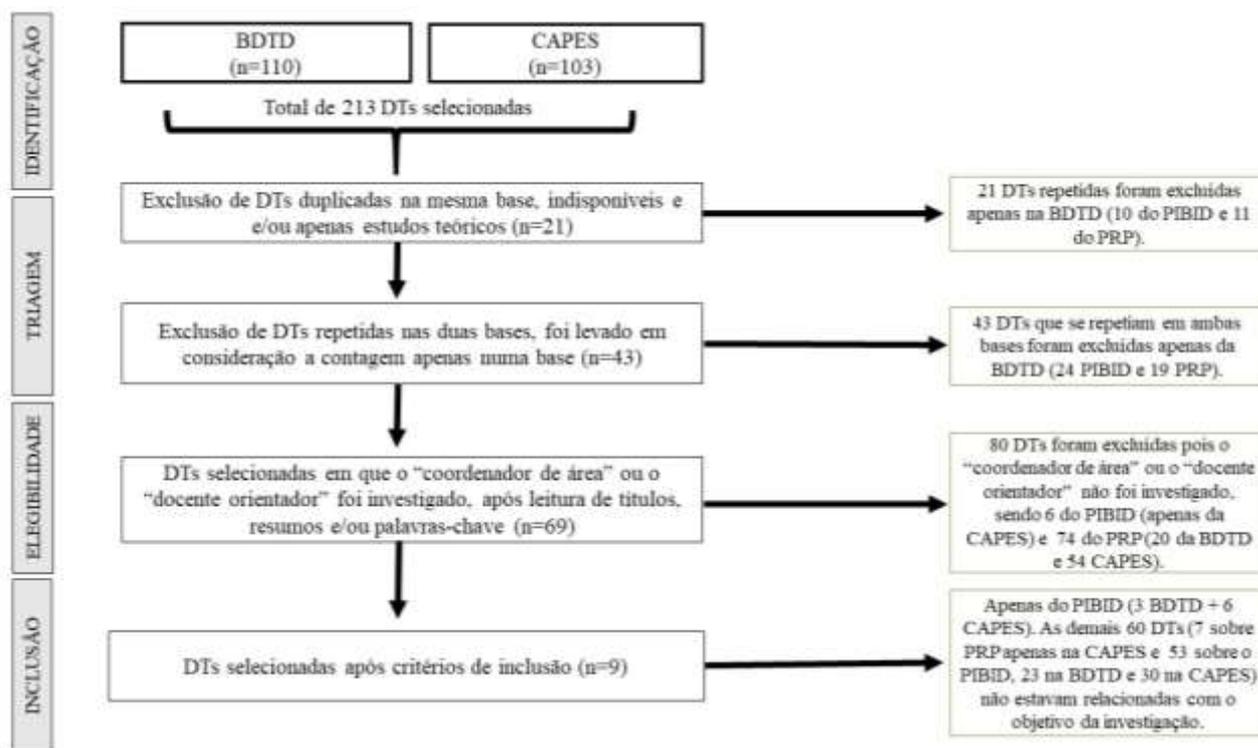
Para coletar os dados, escolhemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como base da pesquisa, visto que, as Dissertações e Teses (DTs) de acordo com Teixeira e Megid Neto (2012, p. 275) correspondem a “[...] documentos primários e relatórios completos dos estudos realizados, os quais, via-de-regra, são apresentados posteriormente de maneira sucinta em artigos ou eventos (congressos, simpósios etc.)” podendo ser consideradas como documentos mais adequados em relação aos estudos sobre os programas PIBID e PRP, bastante recentes no contexto educacional brasileiro, portanto, mais pertinentes para contemplar o objetivo desta investigação. O estudo de

revisão foi realizado em 2022 e atualizado no fim de 2023, visto que a amostra pode sofrer alterações devido aos prazos de indexações das teses e dissertações na base de dados das plataformas.

A estratégia de busca, inicialmente, foi realizada por meio da consulta com as palavras-chave³ para cada programa separadamente e entre aspas para delimitá-las. Utilizando a chave de busca (“PIBID” and “Coordenador de Área”) foram localizadas 60 pesquisas na BDTD e 42 na CAPES. Em relação ao Programa Residência Pedagógica, por ser um programa bastante recente, não houve necessidade de uma segunda palavra-chave e foram localizadas 50 pesquisas na BDTD e 61 na CAPES. Assim, a amostra total foi de 213 teses e dissertações, 102 sobre o PIBID (60 BDTD e 42 CAPES) e 111 do Programa Residência Pedagógica (50 BDTD e 61 CAPES) entre 2010 e 2023, pré-selecionadas com as palavras-chave.

A etapa seguinte envolveu a seleção do material inicialmente recrutado, com a aplicação de critérios para incluir ou excluir as teses e dissertações como mostra o fluxograma PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses) que envolveu as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão (Figura 1).

Figura 1 - Fluxograma PRISMA das etapas da revisão integrativa.



Fonte: Os autores (2024)

³ De acordo com Brandau, Monteiro e Braile (2005, p. 2), “para uma palavra-chave tornar-se um descritor ela tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto”. Assim, as palavras-chave são termos que os pesquisadores utilizam, mas que ainda não são descritores; por isso, a opção pelo termo.

Os critérios de exclusão estabelecidos para selecionar os trabalhos foram: a) pesquisas que tratavam apenas de estudos teóricos sobre os programas; b) pesquisas em que os programas foram incluídos apenas como contexto de investigação para abordar outras temáticas; c) pesquisas que foram duplicadas nas duas bases e repetidas numa mesma base (sendo contabilizadas apenas uma vez); d) pesquisas em que o docente do ensino superior não foi incluído em nenhuma etapa da investigação, não estando presente no título, palavras-chave e/ou resumo, apenas mencionado pelo pesquisador; e) pesquisas em que o docente do ensino superior foi incluído em alguma etapa da investigação, mas sua fala não remetia ao seu próprio processo formativo em relação ao programa; f) investigações que não estavam disponibilizadas na íntegra.

Os critérios de inclusão estabelecidos para selecionar os trabalhos foram: a) pesquisas em que os docentes do ensino superior (coordenador de área/docente orientador) eram os principais participantes da pesquisa; b) Os docentes eram investigados por meio de entrevistas, questionários, memoriais entre outras estratégias, relatando contribuições do programa para seu próprio processo formativo e não apenas para a formação inicial do aluno residente ou da formação do professor da educação básica, comparações com estágio supervisionado, dentre outros aspectos, uma vez que este não era o objetivo do presente estudo. Após critérios de inclusão e exclusão, nove pesquisas foram selecionadas sobre o PIBID.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após critérios de inclusão e exclusão apenas 09 pesquisas (04 teses e 05 dissertações) relacionadas ao programa PIBID foram selecionadas. Inicialmente, objetivava-se categorizar as pesquisas apenas da área de Ciências da Natureza – área prioritária – do PIBID, no entanto, devido ao baixo número de trabalhos, essa área não foi delimitada, de modo a ampliar o conhecimento envolvendo o docente do ensino superior à frente do programa.

As demais pesquisas não compuseram o corpus analítico. Em algumas, o debate da formação inicial dos alunos bolsistas e formação continuada dos professores da escola básica, eram parte de uma mesma investigação, contribuições dos programas para os cursos de licenciatura de forma geral, além de investigações de temáticas específicas como educação ambiental. Os coordenadores nessas pesquisas, quando presentes, apresentavam narrativas que remetiam a sua percepção em relação às contribuições do programa para os alunos e professores da educação básica, para os cursos de licenciatura ou sobre compreensões de determinados temas de investigação com base em ancoragens teóricas específicas.

No Quadro 1 estão descritas as nove investigações selecionadas para serem analisadas e interpretadas.

Quadro 1 – Dissertações e Teses com foco nos Coordenadores de Área do PIBID.

Autor e ano/ Formato	Título	Programa de Pós- Graduação e Instituição de Ensino (SIGLA)	Nº Coordenadores de Área investigados
Almeida (2015) Dissertação	Percurso formativo, profissionais e as práticas dos docentes Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Viçosa (UFV)	3 coordenadores de Química, Matemática e Ciências Biológicas
Silva (2015) Dissertação	Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional.	Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências - Universidade de São Paulo (USP)	11 coordenadores de Física
Fernandes (2016) Tese	O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre universidade e escola: as potencialidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	10 coordenadores de Química
Corrêa (2017) Tese	A formação dos formadores do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	06 coordenadores de Física, química e matemática
Albuquerque (2019) Dissertação	A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas.	Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	04 coordenadores de Geografia
Receptuti (2019) Dissertação	Percepções de professores de licenciaturas em química sobre "experimentação", na perspectiva da teoria das representações sociais	Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências - Universidade de São Paulo (USP)	172 coordenadores de química
Gonçalves (2019) Tese	Desenvolvimento profissional do formador de professor: o potencial formativo da experiência no PIBID	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	06 coordenadores de área de matemática e ciências biológicas.
Sales (2020) Dissertação	A relação entre a formação e a prática docente: o que dizem os coordenadores de área do PIBID/UFOP	Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	13 coordenadores (Multidisciplinar) de Educação Física, História, Interdisciplinar Literatura Afro, Interdisciplinar Ciências, Letras (2), Matemática, Música, Pedagogia (3), Química e Teatro
Pereira (2021) Tese	Influência das representações sociais de Coordenadores de Área do PIBID-QUÍMICA sobre “escola pública” e “Licenciatura” na prática destes subprojetos	Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências - Universidade de São Paulo (USP)	07 coordenadores de química

Fonte: Os autores (2024).

Dentre os nove estudos que produziram resultados sobre os docentes do ensino superior, coordenadores de área do PIBID, destacam-se quatro, que já no título, expressam claramente como foco central investigar o desenvolvimento profissional dos coordenadores (Silva, 2015; Fernandes, 2016; Albuquerque; 2019; Gonçalves, 2019). De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014) quando se busca realizar uma revisão, não se deve limitar a identificar a produção, mas deve-se buscar analisá-la, de modo a categorizar e desvelar os variados sentidos e concepções, pois os estudos de revisão tem por base desde o princípio “de que uma visão interpretativa das evidências seria mais adequada ao campo educacional, visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 179).

Desse modo, a partir da análise e interpretação das Dissertações e Teses, buscamos identificar unidades temáticas, fazendo emergir dois eixos de análise intrinsecamente relacionadas, fundamentadas nos objetivos do programa (estreitamento da relação universidade-escola) e nos referenciais teóricos sobre desenvolvimento profissional docente, pois como sinaliza Almeida (2014, p.66) o desenvolvimento profissional envolve “[...] processos de aprendizagem e de mudança que acontecem em um *continuum* ao longo da vida”. Continuando a discussão sobre as análises nos estudos de revisão Vosgerau e Romanowski (2014) afirmam que os resultados das pesquisas “[...] necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central de pesquisa” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 179). Os dois eixos emergentes da análise interpretativa, foram: i) como a participação no PIBID possibilitou um maior conhecimento e aprendizagem sobre a realidade da escola básica e ii) Como a experiência no PIBID impactou a prática profissional dos docentes na universidade.

COMO A PARTICIPAÇÃO NO PIBID POSSIBILITOU UM MAIOR CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM SOBRE A REALIDADE DA ESCOLA BÁSICA

Massena e Cunha (2016, p. 210) em sua investigação com os coordenadores afirmam que os docentes reconhecem a necessidade de “de conhecer a realidade escolar e que a parceria com a escola o possibilita (re)pensar a sua prática docente, principalmente na formação dos futuros professores”. Este entendimento é compartilhado por outros coordenadores de área do PIBID nas pesquisas que compõem nosso estudo de revisão. Os professores relataram que, por meio da participação no programa, tiveram a possibilidade de ter um contato mais próximo com a realidade da escola pública, possibilitando conhecê-la melhor. A parceria efetivada entre universidade e a escola (Gatti et al., 2014; Massena; Cunha, 2016) foi o elemento mais relevante que proporcionou essa proximidade dos coordenadores com a escola básica. As pesquisas sinalizam para essa

contribuição em relação aos coordenadores de área, visto que, muitos deles ao finalizarem seus respectivos programas de pós-graduação acabam já ingressando no ensino superior por meio de concurso público sem a experiência na docência na escola básica.

Na pesquisa de Almeida (2015), realizada com três coordenadores, a autora destacou que o programa aproximou os docentes universitários da realidade das escolas públicas, fazendo emergir novos elementos para melhor compreender a realidade escolar, por parte dos docentes deste nível de ensino. O programa, no contexto investigado, promoveu uma significativa integração entre a educação básica e o ensino superior. A parceria com as escolas, que foi sendo consolidada aos poucos, oportunizou aos professores conhecer uma outra realidade mais aproximada do ensino público, e que foi muito importante para os coordenadores, em especial, para aqueles que não tiveram nenhuma experiência com o ensino na educação básica. Almeida (2015) descreveu que um dos participantes afirmou ter tido um grande aprendizado “[...] a começar pelo contato com as escolas que até então não tinha vivido, pois assim que se formou, após concluir os cursos de pós-graduação, prestou o concurso para docente na UFV e entrou para o ensino superior” (Almeida, 2015, p. 49).

Silva (2015) também destacou na sua pesquisa que a possibilidade de se efetivar uma parceria da universidade com a escola foi o elemento mais relevante para quatro de onze coordenadores de física investigados. Esses coordenadores enfatizaram a importância da aproximação com a realidade da escola pública para o desenvolvimento de seu trabalho na formação de professores. Uma coordenadora entrevistada ressaltou – assim como no estudo de Almeida (2015) – que antes de participar do programa não tinha tido nenhuma experiência docente na educação básica, e foi por meio do programa que conheceu melhor essa etapa educacional. Outro coordenador afirmou que embora já tivesse lecionado na educação básica, fazia muito tempo que tinha perdido o contato, de modo que o programa promoveu uma maior aproximação com a realidade escolar.

Desenvolver o trabalho como formador de professores mediado pela reaproximação e conhecimento da escola, foi também apontado por outro coordenador no estudo de Silva (2015), o que chamou de “mundo real”. O coordenador afirmou que havia se afastado da sala de aula da educação básica e seus estudos haviam se tornado mais teóricos e sua compreensão sobre o que acontecia na escola era por meio dos relatos dos seus estagiários. Já outro coordenador na pesquisa de Silva (2015) afirmou que a aproximação da escola com a universidade era algo que desejava muito e que foi por meio do PIBID que esse encontro, que até então não existia, foi possibilitado.

Este aspecto também foi bastante pontuado na pesquisa de Sales (2020) realizada com treze coordenadores de área multidisciplinar. Para a maioria dos coordenadores, relata a autora, a motivação para participar do PIBID envolvia a possibilidade de o programa estabelecer uma

articulação com a escola básica. Foi por meio do programa que uma coordenadora afirmou ter aprendido sobre a “nova geração” de alunos, sobre o próprio território da escola e enxergou a possibilidade de desenvolver esse trabalho na instituição. Outro coordenador destacou que ter esse contato com a escola, aproximou ambos: professores e alunos da universidade com a educação básica. O PIBID repercutiu na disciplina de estágio supervisionado da qual esse coordenador era responsável, ao estabelecer uma ponte com a educação básica e criar parcerias com os professores dessas escolas. Uma outra coordenadora, também no estudo de Sales (2020), ressaltou que precisou aprender mais sobre a escola básica, devido à pouca experiência que possuía nesse nível de ensino – , aspecto mencionado anteriormente por coordenadores nas pesquisas de Silva (2015) e Almeida (2015).

Seguindo esse entendimento, em sua pesquisa apenas com coordenadores de química, Fernandes (2016) afirma que eles também destacaram a importância da aproximação com a escola por meio do programa para sua formação por meio do “mergulho no universo da escola”. Principalmente, porque alguns coordenadores frequentavam esporadicamente as escolas, normalmente a cada quinze dias e outros, pelo número elevado de bolsistas, apresentavam dificuldade para o acompanhamento deles nas escolas. Alguns coordenadores relataram que, por trabalharem em departamento diferente daquele no qual ocorria a oferta do estágio supervisionado na universidade, a aproximação com a escola também se caracterizou como essencial na sua formação, pois segundo um deles o contato “[...] foi um aspecto formador importante porque me obrigou a fazer outras leituras e me aproximou da escola” (Fernandes, 2016, p. 223). Mesmo para aqueles coordenadores que já tinham uma longa experiência com o magistério na educação básica, esse contato possibilitou se reestruturar e se constituir como professora e também “como pessoa”, como mostra a fala da coordenadora F9 na pesquisa de Fernandes (2016):

Acho que, inclusive, quando temos muitos anos de magistério, que é o meu caso, se não se mantiver sensível, muitas vezes a gente se afasta do que são as expectativas que ocorrem na escola, eu procuro me manter atualizada, estou sempre nos estágios, estou sempre com os alunos nas escolas. [...] então, acho essa uma dinâmica de nós nos constituirmos no PIBID e nós nos constituirmos como professores, acho que até mais, até como pessoas (Fernandes, 2016, p. 233).

Uma coordenadora da área de geografia na pesquisa de Albuquerque (2019) também destacou sua aproximação com a escola básica por meio do PIBID. Essa aproximação que normalmente ocorria por meio das disciplinas de estágio, era feita de forma bastante rápida e fazia com que os professores universitários não dialogassem com as instituições escolares. Nesse sentido, o PIBID, na visão dessa coordenadora, possibilitou não apenas esse contato com a escola, mas também com os próprios alunos da licenciatura. Portanto, a aproximação dos coordenadores com a

escola mediada por meio do programa é um aspecto que evidencia a “contribuição da aproximação da escola com o desenvolvimento profissional docente” (Massena; Cunha, 2016, p. 212).

Contudo, é importante ressaltar que esta aproximação com a escola básica para conhecer sua realidade, como uma aprendizagem e importante elemento para o desenvolvimento profissional, não foi um aspecto unânime dentre os coordenadores investigados nas pesquisas. No estudo de Corrêa (2017) quando questionados sobre o PIBID se constituir como uma oportunidade de formação continuada em suas trajetórias formativas, houve apenas uma menção – dentre 06 coordenadores de Física, química e matemática – ao contato com a realidade do ensino ou à escola pública nas respostas.

No estudo de Fernandes (2016), um dos coordenadores de área de química foi mais incisivo na sua fala, afirmando categoricamente sobre a necessidade de que professores do ensino superior tenham a experiência de lecionar na educação básica, como uma possibilidade de conhecerem melhor a realidade escolar. Portanto, não é a totalidade dos coordenadores que enxergam essa proximidade com a escola básica como um ganho para sua própria formação, mas apenas para os licenciandos. Esse mesmo resultado foi sinalizado por Fernandes (2016) ao entrevistar um coordenador de química. O que mais lhe chamou a atenção na entrevista, foi a referência a uma melhor atuação profissional na interação com a escola apenas para o aluno em formação, ou seja, o coordenador entrevistado pareceu não considerar que a interação com a escola também repercuta em sua docência, aspecto também observado por Silva (2015) a partir do relato de um dos coordenadores de física.

Participar do PIBID para ele, como formador de professores, é que os licenciandos conhecem a realidade da escola parceira e têm a oportunidade de desenvolver saberes docentes que serão relevantes para a futura prática profissional. Ele não expressa outros ganhos para ele mesmo, em sua formação ou no seu trabalho na universidade (Silva, 2015, p. 79)

O fato de alguns coordenadores não apontarem o contato com a escola como um elemento importante para seu próprio desenvolvimento profissional, também foi uma das conclusões que chegaram Massena e Cunha (2016) em seu estudo com coordenadores de projetos nas Licenciaturas em Biologia, em Física e em Matemática em três universidades da região sul do país. Nesse sentido, Almeida (2014) esclarece que existem diversos fatores condicionantes que podem motivar ou inibir o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, que vão desde características e motivações pessoais, a contextos institucionais que esses docentes atuam, sendo importante investigar os motivos que interferem nesse processo, de modo a minimizar os fatores inibidores.

Tal aspecto merece atenção nas investigações com coordenadores de área no PIBID, pois na pesquisa de Receptuti (2018) foram constatadas diferenças nas Representações Sociais sobre

“experimentação” dos 172 professores Coordenadores do PIBID em relação aos 103 professores de química no ensino superior não-coordenadores. Tais diferenças ocorreram devido, principalmente, às práticas desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID-Química, as quais aproximam o coordenador da realidade da escola da educação básica, modificando suas percepções sobre esse contexto e sobre a sua atuação na formação dos futuros professores, conduzindo à reelaboração de sua visão sobre o ensino e a prática docente. Ainda de acordo com Receptuti (2018) os resultados sinalizam que esse é um forte indício de que o PIBID tem contribuído para os processos formativos dos docentes do ensino superior dos cursos de Licenciatura em Química, o que conseqüentemente irá refletir na formação dos alunos na formação inicial, bolsistas ou não do PIBID.

Nesse mesmo entendimento, Pereira (2021) em sua tese também sobre Representações Sociais de coordenadores de área de química sobre “Escola Pública” e “Licenciatura” afirma que as representações dos Coordenadores influenciaram as ações desenvolvidas pelos docentes nos subprojetos, por meio do diálogo com a escola básica. Esse resultado demonstra que a aproximação com a escola “é primordial quando se pensa que esses docentes atuam em cursos de licenciatura e que, muitas vezes, há uma crítica do uso da escola como espaço somente de prática. Isso remete à discussão da dicotomia teoria-prática, debatida faz anos nos cursos de formação e que vem sendo superada há uns 10 anos” (Massena; Cunha, 2016, p. 213).

Portanto, as pesquisas revisadas indicam que, por meio do PIBID, os coordenadores tiveram a oportunidade de se aproximar da escola e conhecer melhor sua realidade. Essa proximidade foi essencial, especialmente para aqueles que, ao ingressarem no ensino superior, não tinham ou haviam perdido o contato com o cotidiano da educação básica. Embora a percepção sobre a importância desse contato não tenha sido unânime – nem todos os coordenadores reconheceram esse aspecto como significativo para seu desenvolvimento profissional –, os estudos mostram que, para muitos, a experiência proporcionada pelo PIBID contribuiu significativamente para uma melhor compreensão da realidade da educação básica, remodelando suas percepções sobre esse contexto educacional e sobre seu papel na formação dos futuros professores.

COMO A EXPERIÊNCIA NO PIBID IMPACTOU A PRÁTICA PROFISSIONAL DOS DOCENTES NA UNIVERSIDADE

Muitas pesquisas realizadas sobre o PIBID têm apontado os impactos do programa de maneira significativa, principalmente, na formação inicial dos licenciandos bolsistas e na formação continuada dos professores supervisores da escola básica (Gatti et al., 2014). Nesta categoria, compreendemos que a participação na coordenação do PIBID provocou mudanças na prática profissional dos professores do ensino superior e, portanto, contribuiu para seu desenvolvimento

profissional, pois como aponta Almeida (2018, p. 59) tal processo implica “mudanças no modo como o docente exerce a sua prática profissional”. Massena e Cunha (2016) relataram no seu estudo feito com coordenadores que:

Todos os sujeitos entrevistados citam o fato de que o programa propiciou o repensar também de seus processos de ensinar e aprender no ensino superior. Essa condição, de certa forma, vem favorecendo os formadores de professores a repensarem suas práticas docentes e a buscarem, por meio do estudo e da pesquisa, elementos que permitam responder a essas lacunas (Massena; Cunha, 2016, p. 211).

Nesse sentido, conhecer como é a realidade da escola básica foi o principal motor que impactou diretamente a prática profissional dos coordenadores de ciências biológicas, química e matemática na pesquisa de Almeida (2015). Na percepção da coordenadora de ciências biológicas, a aproximação com as escolas por meio do programa resultou em ações diretas na sua prática docente e no diálogo com os futuros profissionais que estavam sendo formados. Pontuou ainda que esperava que a relação construída resultasse “na valorização não só da escola básica, mas também do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas” (Almeida, 2015, p. 63).

O coordenador de matemática na pesquisa de Almeida (2015) afirmou que o contato direto com as escolas lhe possibilitou conhecer novas intervenções metodológicas e assim o programa também fez com que mudasse a forma como encarava a formação de professores, pois passou a conhecer o contexto real em que são geradas as demandas para a formação de professores de matemática na universidade. Diante desse conhecimento, como formador de professores, começou a fazer interferências no seu trabalho, de modo a promover uma melhor formação para o licenciando atuar como futuro professor na educação básica (Almeida, 2015).

Já a coordenadora de química também na pesquisa de Almeida (2015) afirmou que por meio da sua atuação no PIBID foi percebendo uma mudança em sua concepção de formação de professores. Tal mudança foi se desenvolvendo não apenas por meio do retorno que os bolsistas lhe davam sobre a elaboração das atividades nas escolas em que estavam, mas também pelos depoimentos dos supervisores das escolas e dos outros coordenadores de área. Assim, o trabalho como formadora, que antes era mais individual, com o PIBID passou a ser mais coletivo, em equipe, com troca de saberes e experiências, tornando-se muito mais enriquecedor.

Albuquerque (2019) também descreveu em sua pesquisa que a aproximação com a realidade do cotidiano escolar do ensino básico, propiciou, aos professores coordenadores de geografia, uma autorreflexão acerca das práticas educativas que estavam ofertando para aos licenciandos na universidade e sobre sua importância na formação de professores. Os coordenadores ao perceberem a lacuna que existia entre o encaminhamento dos conteúdos que lecionavam na universidade e a realidade do ensino na educação básica, buscaram promover o desenvolvimento de novas

metodologias e diferentes ferramentas na condução dos conteúdos e, no desenvolvimento para aulas específicas de suas áreas de atuação. Albuquerque (2019) ainda ressaltou que o PIBID contribuiu impactando na atuação dos docentes por meio do contato com as outras áreas de ensino, que não diretamente relacionadas com a área de geografia, o que lhes possibilitou uma troca de saberes e experiências por meio do trabalho interdisciplinar.

Corrêa (2017) questionou os seis professores do ensino superior se o fato de participarem como coordenadores de área do PIBID (matemática, física e química) constituiu como um processo de formação continuada. A autora destacou que apenas um dos seis coordenadores investigados não se referiu à participação do programa como contribuição para sua formação continuada. Para esse coordenador, de acordo com Corrêa (2017), o programa seria a maneira dos cursos de Licenciatura cumprirem seu papel na sociedade. Para os demais coordenadores o programa seria um meio de formação continuada, contribuindo por meio do auxílio na sua atuação como professor, trazendo benefícios à prática profissional.

As implicações do PIBID na prática docente dos coordenadores de área de física, como formadores de professores, foram reconhecidas na maioria dos participantes da pesquisa de Silva (2015), que identificou que esses participantes buscaram modificar sua prática, após processos de reflexão e aquisição de novos conhecimentos por meio do contato com as escolas parceiras, em que o programa era desenvolvido. Os coordenadores ampliaram a formação que ofertavam aos licenciandos para além de uma formação didático-pedagógica. Propuseram uma reorganização das disciplinas que lecionavam objetivando a inclusão de temas que consideravam importantes para a prática docente dos bolsistas nas escolas. As demandas que os licenciandos traziam das escolas para os coordenadores foram também motivo para que se sentissem incomodados com as aulas diretas que desenvolviam. Nesse sentido, os professores se propuseram a tentar dar um melhor suporte aos licenciandos, de modo a acompanhá-los mais de perto nas atividades desenvolvidas na escola parceira. Um olhar mais cuidadoso com os alunos que ingressavam nas licenciaturas também foi algo de mudança na percepção dos coordenadores após conhecerem as dificuldades de aprendizagem pelas quais passavam os alunos da educação básica.

No estudo de Fernandes (2016, p. 285) com onze coordenadores de física, a autora destaca que “[...] três formadores sinalizam explicitamente que o PIBID favorece o seu desenvolvimento profissional e destacaram a aproximação com a escola como um ponto importante nesse processo”, embora tal perspectiva não tenha sido muito explorada. Duas coordenadoras na investigação de Sales (2020), cuja formação era em pedagogia, relataram ganhos por meio da experiência no PIBID para sua prática profissional. Uma das pedagogas afirmou que teve um aprendizado sobre como formar e orientar professores, passando a rever suas aulas em função da experiência no programa, intencionando uma relação mais respeitosa com a educação básica. Esse fato contribuiu para a sua

prática, pois serviu como ponte para o acompanhamento dos licenciados, segurança e motivação deles. Outra pedagoga investigada, afirmou que a partir da realidade social que vivenciou nas escolas, passou a respeitar os professores da educação básica em seu tempo e lugar, desenvolver materiais, a realizar avaliações de forma mais coerente, acolher e situar o professor iniciante que recebia, elaborar seus planejamentos e historicizar a pesquisa.

Outro coordenador, no estudo de Sales (2020, p. 173), que possuía oito anos na docência no ensino superior, dos quais sete como coordenador do subprojeto de teatro, ressaltou que o PIBID trouxe “[...] sentido para sua atuação, de conhecer e ouvir o outro, de repensar práticas, de pensar em processos não discutidos dentro do seu próprio departamento” e fez com que buscasse aprimorar seus conhecimentos nesta área por meio do curso de doutorado. Sales (2020) afirma que individualmente cada coordenador de área obteve diferentes dimensões da contribuição do PIBID tanto em sua prática docente, como em sua formação. Porém, não esquecendo de que alguns coordenadores destacaram em suas falas mais o trabalho que foi realizado dentro do PIBID e as influências e contribuições para o trabalho com os licenciandos do que para sua própria formação. Tais dados corroboram com Almeida (2021) que discorre sobre fatores que podem interferir na trajetória de desenvolvimento profissional dos professores, estimulando ou impedindo, sendo importante buscar compreender as situações em que alguns podem alcançar maior estágio de desenvolvimento profissional e outros não.

Gonçalves (2019, p. 143) reforçou que os resultados de sua investigação “[...] indicam que a experiência do PIBID provocou mudanças nas práticas docentes de boa parte dos formadores de professores no que concerne à relação entre formador e estudante e ao ensino no processo de formação profissional” e ainda:

Em síntese, considerando as mudanças identificadas pelos participantes, é possível concluir que a experiência no PIBID tem se configurado como um processo formativo do ponto de vista da docência, oportunizando algum nível de modificação nas práticas, crenças, representações e concepções dos formadores de professores, potencializadas pelo contexto relacional colaborativo das equipes dos subprojetos. Seguramente, o potencial formativo dessa experiência para o docente universitário seria muito maior se os documentos legais referentes ao Programa PIBID contemplassem, em suas diretrizes e seus objetivos, além da formação do licenciando (bolsista ID), a formação de todos os atores envolvidos, dentre eles o docente universitário e formador de professores (Gonçalves, 2019, p. 144, grifos nossos).

Pereira (2021) também ratifica que a participação no programa contribuiu para o desenvolvimento dos professores do ensino superior, incentivando neles a construção de novas perspectivas sobre educação, escola e métodos educacionais, o que o possibilitou planejar um ensino que estivesse em sintonia com a realidade que o licenciando vai se deparar na escola e os

conhecimentos da universidade. Essa participação impactou tanto na dinâmica do programa quanto nos cursos de licenciatura.

A parceria estabelecida entre a universidade e as escolas, por meio do PIBID, possibilitou aos coordenadores uma aproximação e uma visão mais realista da dinâmica escolar. Essa interação não apenas proporcionou uma compreensão mais profunda das necessidades do ensino básico, mas também levou à revisão e ajuste das práticas pedagógicas na universidade, promovendo uma abordagem mais contextualizada e articulada com a realidade escolar. A busca por mudanças na prática profissional dos docentes não implica afirmar que as práticas anteriores eram obsoletas, mas que, para muitos, a experiência do PIBID foi crucial para repensar e adaptar suas abordagens pedagógicas às necessidades reais das escolas, preparando melhor os professores para atuar nesse nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, buscamos sintetizar as compreensões advindas da questão de investigação inicialmente colocada para este estudo, que investigou: como a produção acadêmica brasileira compreende a relação dos programas PIBID e PRP com o desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior, que assumem, respectivamente, as funções de Coordenador de Área e Docente Orientador?. A análise e sistematização dos resultados permitiu identificar teses e dissertações apenas relacionadas ao programa PIBID, e a interpretação dos eixos que emergiram da análise aponta para o entendimento da relação do programa de formação docente com o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior, que assumem, a coordenação das atividades de formação na articulação com educação básica.

Destacamos inicialmente, no eixo “Como a participação no PIBID possibilitou um maior conhecimento e aprendizagem sobre a realidade da escola básica”, como ocorreu a aquisição de mais experiências e aprendizagem sobre a escola e a educação básica, especialmente para aqueles coordenadores de área que, antes da inserção no ensino superior, não haviam vivenciado esse contexto como docente nesse nível de ensino. O aumento do repertório de saberes a respeito da escola, possibilitado pelo estreitamento da relação escola-universidade, influenciou diretamente a prática docente na sala de aula do ensino superior desses coordenadores. Alguns também tiveram a oportunidade de conviver mais com os alunos da licenciatura, o que trouxe contribuições para sua formação e aprendizado sobre como formar professores, ressignificando, portanto, suas práticas e concepções de formação.

Nesse sentido, é crucial enfatizarmos que o contato com escola foi considerado como principal fator de impacto na percepção dos docentes, para que mudanças viessem a ser engendradas em

sua prática profissional no ensino superior, aspecto que fica evidenciado no eixo “Como a experiência no PIBID impactou a prática profissional dos docentes na universidade”. Voltar a ter contato com o cotidiano escolar fez com que os coordenadores percebessem que necessitavam conhecer mais profundamente esse universo da escola de educação básica, contextualizar as aulas da universidade e contribuir para a indissociabilidade entre a teoria e a prática na formação de professores, valorizando a docência. Para esses coordenadores, a compreensão mais ampliada do contexto escolar contribuiu incisivamente na formação dos licenciandos que eles estavam formando na universidade.

Reiteramos que a proximidade com a escola pode ser reconhecida como uma condição *sine qua non* para um processo reflexivo, que promoveu mudanças nas concepções e práticas dos professores na universidade, em articulação com a realidade escolar, e, portanto, para o seu desenvolvimento profissional. Isso ocorre porque um aspecto importante do desenvolvimento profissional está relacionado à aprendizagem experiencial dos docentes. Como afirma Almeida (2021), para que mudanças nas concepções e práticas ocorram, é essencial um comprometimento ativo desses sujeitos.

Ademais, surgiram novos questionamentos sobre a formação dos coordenadores e sua relação com o ensino, ou, dito de outra maneira, até que ponto a formação dos docentes do ensino superior e área de atuação podem influenciar como aspectos que contribuem e complexificam sua atuação enquanto coordenador de área do PIBID? Em algumas das pesquisas, problematizações foram levantadas pelos próprios coordenadores de área quanto às limitações na formação pedagógica dos seus pares, assim como a falta de proximidade com a área de ensino/educação na universidade, temas que merecem uma discussão mais aprofundada, que não cabe neste artigo.

Tendo em vista os estudos já realizadas com os coordenadores de área do PIBID, apesar de um número ainda bastante ínfimo, sobre as contribuições do programa para a formação desses sujeitos, temos elementos para sinalizar que o programa contribui de alguma forma para o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior, pois, o programa promoveu a construção do conhecimento que conecta a universidade com a escola pública, de modo que os docentes passaram a conhecê-la melhor, embora esse aspecto ainda não esteja claro para todos os coordenadores investigados nas pesquisas.

É essencial, portanto, que mais pesquisas sejam realizadas envolvendo a participação de coordenadores de área no PIBID assim como os docentes orientadores do PRP, visto que, nas experiências das universidades públicas brasileiras encontram-se os mais variados contextos, desde estrutura, corpo docente com diferentes formações e trajetórias profissionais, públicos de alunos, especialmente com a democratização do ensino superior. Além disso, os diferentes contextos escolares com maiores ou menores desafios em que os programas estão alocados, o que interfere diretamente no trabalho desenvolvido por esses docentes a frente dos programas e em suas instituições.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, B. S. B. **A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas**. 2019. 111f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

ALMEIDA, M. M. Trajetórias no desenvolvimento profissional docente no ensino superior: fatores condicionantes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 48, n. 2, p. 61-85, 2014. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_4. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-2_4. Acesso em: 20 maio 2023.

ALMEIDA, M. M. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação**, 25, e250008, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019250008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/w9kxXS9dRXfMg6sqfc3nVxv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abril 2023.

ALMEIDA, M. M. Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e220814, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147220814>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rZmk4fQgds6vjhfRQkPqTqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abril 2023.

ALMEIDA, V. C. **Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Viçosa, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)/Organização: Marli Eliza Dalmazio Afonso de André**. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BOTELHO, L. L. R; CUNHA, C. C. A; MACEDO, M. O método de revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D. M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, v. 20, n. 1, p. VII-IX, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbccv/a/YjJ9Hw34dfDTJNcTKMFnKVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 01 mar. 2018. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=130>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa no 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/419>. Acesso em: 02 setembro 2022.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Série Estado do conhecimento — Brasília: Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/422>. Acesso em: 04 de abril 2023.

CORRÊA, C. P. Q. **A formação dos formadores do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Programa de Pós-graduação em Educação, Juiz de Fora, 2019.

CUNHA, M. I. **Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame**. In: CUNHA, M. I.(Org.). Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira e Martins, 2014.

FERNANDES, C. S. **O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre Universidade e escola: as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2016. 310f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016.

FIORENTINI, D; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11–23. Disponível em: <https://www.revformacao docente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/34>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GATTI, B. A. *et al.* Fundação Carlos Chagas. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GONÇALVES, M. C. P. B. **Desenvolvimento profissional do formador de professor: o potencial formativo da experiência no PIBID**. Salvador, 2019. 194f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

MASSENA, E. P; CUNHA, M. I. O potencial formativo do PIBID pela perspectiva dos formadores de professores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 195-220, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.891>. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/891/pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2024.

PAIM, V. C.; FABRIS, E. T. H; LOCATELLI, T. Revisão de literatura: um ritual necessário para a qualificação da pesquisa científica e conhecimento do objeto de pesquisa. **Educação**, v. 46, n. 1, e44634, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44634>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/44634>. Acesso em: 29 ago. 2023.

PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37 n. 136, p. 841-857, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151055>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HGfthfLDgvjrfBKRSYLLnmz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PEREIRA, T. M. **Influência das representações sociais de Coordenadores de Área do PIBID-QUÍMICA sobre "escola pública" e "Licenciatura" na prática destes subprojetos**. 2021. 135f. Tese (Doutorado Interunidades em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, São Paulo, 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

RAMOS, L. W. C. **Programa Residência Pedagógica (PRP): um estudo sobre a formação docente de química**. 2021. 108f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2021.

RECEPUTI, C. C. **Percepções de professores de licenciaturas em química sobre “experimentação”, na perspectiva da teoria das representações sociais**. 2019. 134f. Dissertação (Mestrado Interunidades em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, A. S. P.; SACHINSKI, G. P.; MARTINS, P. L. O. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas** [online], v. 28, e40627, p. 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc28202240627>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6 n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SALES, F. K. M. S. **A relação entre a formação e a prática docente: o que dizem os coordenadores de área do PIBID/UFOP**. 2020. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, M. A. **Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional**. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Interunidades em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, P. M.; MEGID NETO, J. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 273-297, 2012. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_2_2_ex500.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.