



## Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN  
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

# **POR PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) MULTIDIMENSIONAIS** *FOR MULTIDIMENSIONAL TEACHER TRAINING PROGRAMS*

Renan Vilela Bertolin<sup>1</sup>  
Isabel Cristina de Castro Kondarzewski<sup>2</sup>

### **Resumo**

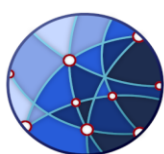
Durante muitos anos, diversas políticas e programas foram lançadas pelos órgãos competentes com a finalidade de possibilitar uma formação de professores que atenda as demandas da sociedade atual, assim como seja integrada e crítica. Desses programas, os mais recentes no contexto brasileiro são o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP) com foco na formação inicial de professores para a Educação Básica. Embora sejam propostas de formação inicial, estudos tem demonstrado as contribuições dos programas também para a formação continuada dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Nessa perspectiva, este artigo busca discutir a importância e a necessidade de os programas de formação proporem ações voltadas para todos – licenciandos, professores da Educação Básica e do Ensino Superior – numa visão multidimensional. Norteados pelos documentos oficiais e pesquisas recentes, realizaram-se reflexões e discussões a respeito da formação docente e do desenvolvimento profissional no contexto dos programas PIBID e Residência Pedagógica, culminando com a proposta da multidimensionalidade dos programas de formação de professores. Compreende-se que por meio da multidimensionalidade, pode-se alcançar uma formação docente mais integrada, colaborativa, horizontalizada, humanizada, crítica e dialógica.

**Palavras chave:** Formação Docente; Desenvolvimento Profissional; Programas de Iniciação à Docência.

<sup>1</sup> Mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFSCar), Doutorando em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Doutora em Educação para a Ciência (UNESP), Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Guaratinguetá, São Paulo, Brasil.

*REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino*  
*Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 226-248, 2024*  
*ISSN: 2526-9542*



**III CONIEN**  
Congresso Internacional de Ensino  
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:  
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE



**Abstract**

For many years, various policies and programs have been launched by the relevant bodies with the aim of providing teacher training that meets the demands of today's society, as well as being integrated and critical. Of these programs, the most recent in the Brazilian context are the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and the Pedagogical Residency (RP), which focus on initial teacher training for Basic Education. Although they are proposals for initial training, studies have shown that these programs also contribute to the continuing training of teachers in Basic Education and Higher Education. From this perspective, this article seeks to discuss the importance and need for training programs to propose actions aimed at everyone – undergraduates, teachers of Basic Education and Higher Education – in a multidimensional vision. Guided by official documents and recent research, reflections and discussions were held about teacher training and professional development in the context of the PIBID and Pedagogical Residency programs, culminating in the proposal of the multidimensionality of teacher training programs. It is understood that through multidimensionality, a more integrated, collaborative, horizontal, humanized, critical and dialogical teacher training can be achieved.

**Keywords:** Teacher Training; Professional Development; Teaching Initiation Programs.

**Introdução**

A formação e o desenvolvimento profissional docente, independentemente do nível de atuação, são fundamentados na socialização, passam pela mobilização de saberes, e constituem-se em um processo de desenvolvimento de si e de construção de sua identidade nos diferentes e diversos espaços onde se desenvolve a profissão (Pimenta, 2009; Veiga, 2012; Berger; Luckmann, 2020; Dubar, 2020). Partindo do princípio que o desenvolvimento da identidade profissional é um processo contínuo (Marcelo Garcia, 2009) compreende-se que os professores vão incorporando formas de ser e estar na profissão ao longo das trajetórias acadêmica e profissional.

Considerando a complexidade da formação docente, pode-se questionar: os programas de formação de professores não deveriam planejar ações para todos os profissionais participantes? Uma vez que o desenvolvimento é contínuo e pautado no processo de socialização, compreende-se que todos os participantes – licenciandos, supervisores e coordenadores – estão, em diferentes medidas e intensidades formando-se, revisando e revisitando suas práticas e seus saberes, ressignificando concepções e percepções sobre temas e sobre a própria profissão, assim como construindo e reconstruindo sua identidade profissional.

Estudos e pesquisas brasileiras sobre programas de formação inicial de professores como, por exemplo, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (PRP), tem destacado as possibilidades e as contribuições da atuação no desenvolvimento dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior (Gatti *et al.*, 2014).

Diante do cenário das pesquisas, este artigo busca discutir a importância e a necessidade de os programas de formação proporem ações voltadas para todos – licenciandos, professores da Educação Básica e do Ensino Superior – numa visão multidimensional.

Em relação aos fundamentos metodológicos, este artigo é de abordagem qualitativa de cunho teórico (Severino, 2018), baseando-se no estudo de documentos oficiais sobre os programas em questão e em pesquisas recentes, acompanhados de reflexões e discussões teóricas sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional.

### **Formação Docente no Brasil: PIBID e Residência Pedagógica**

Ao longo dos anos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou iniciativas, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), voltadas à formação docente nos cursos de Licenciatura. Dos programas, ganham destaque nacional o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) (Brasil, 2007; Brasil, 2018) que visam “[...] intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior” (Brasil, 2019, p. 01). De acordo com a Portaria 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o regulamento dos programas:

Art. 2º O PIBID tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Art. 3º O RP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola (Brasil, 2019, p. 01).

De imediato, nota-se que os programas são complementares e abrangem todo o período de duração de um curso de Licenciatura, em uma possível visão de acompanhamento da inserção na realidade escolar, marcada pelo entendimento de que a inserção na realidade e na profissão docente requerem um apoio contínuo.

Ao discutir políticas e programas de apoio a inserção de professores iniciantes, André (2012) destaca que:

Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional (André, 2012, p. 115-116).

Dessa forma, entende-se que a proposta sequencial dos programas seja uma estratégia de privilegiar a adesão, assim como incentivar a permanência na profissão, uma vez que com o apoio e com diálogos constantes entre os participantes, os dilemas e as dificuldades cotidianas do exercício da profissão docente possam ser problematizados e superados. Embora seja um cenário ideal, cabe destacar que não existe a obrigatoriedade de participação nos dois programas, portanto, está sujeita as motivações pessoais, além da disponibilidade de bolsas.

Os programas, PIBID e RP, são desenvolvidos em regime de colaboração entre o Governo Federal, representado pela CAPES e as Instituições de Ensino Superior (IES) com projetos aprovados em edital, e as Secretarias de Educação que firmarem termo de adesão ou participação, sendo bem delimitadas as atribuições de cada órgão/esfera participante.

A parceria colaborativa entre a Universidade e a escola de Educação Básica também tem sido destacada como ponto importante de programas de iniciação à docência. Deimling e Reali (2021) destacam que:

[...] o PIBID tem favorecido a aproximação entre escola e universidade e contribuído para a desmistificação da concepção de superioridade de uma sobre a outra. Com isso, o dualismo entre conhecimento acadêmico e saberes profissionais e entre teoria e prática passa a ser gradualmente superado, favorecendo, em grande medida, a formação inicial dos estudantes da licenciatura, a formação continuada dos professores da escola e da universidade e o trabalho colaborativo entre os envolvidos no processo de iniciação à docência (Deimling; Reali, 2021, p. 2531).

Dessa forma, o programa tem contribuído em diferentes intensidades para com a melhoria da formação de professores em diversos contextos, assim como uma horizontalização das relações histórias de poder e supremacia entre as instituições de ensino brasileiras.

Os dois programas possuem caráter institucional, sendo que as IES submetem propostas para a CAPES por meio de uma chamada pública e contam com auxílio financeiro por meio do pagamento de bolsas em três modalidades. O projeto institucional deve abranger uma série de características e dimensões relacionadas à iniciação à docência e a residência pedagógica, entre os quais podemos citar, por exemplo: o estudo do contexto educacional, o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, o planejamento de atividades em níveis crescente de complexidade, a leitura e a discussão de referenciais teóricos e a elaboração de ações no espaço escolar (Brasil, 2019).

No que diz respeito aos participantes, podem participar do PIBID e do Residência Pedagógica, os estudantes dos cursos de Licenciatura, os professores das escolas públicas de Educação Básica e os professores do Ensino Superior das IES participantes.

De acordo com o programa os participantes são denominados de formas distintas: no PIBID, os licenciandos são denominados discentes de iniciação à docência, enquanto no PRP são residentes; os professores da Educação Básica são supervisores e preceptores, respectivamente, no PIBID e no PRP; e os professores do Ensino Superior são denominados coordenador de área (PIBID) e docente orientador (PRP). Cada programa também conta com um professor da IES atuando como coordenador institucional. Os participantes também recebem uma bolsa (varia de R\$ 400,00 a R\$ 1.500,00) de acordo com a modalidade.

Em relação aos objetivos dos programas PIBID e Residência Pedagógica, embora com redação distinta, buscam em linhas gerais: incentivar a formação de docentes para a Educação Básica, contribuir para com a valorização da docência, elevar a qualidade da formação inicial, fortalecer a relação entre as escolas públicas e as Instituições de Ensino Superior, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública e incentivar as escolas públicas.

Ainda no que diz respeito aos objetivos, em uma análise comparativa, observa-se uma mudança na redação ao longo das Portarias, no caso dos dois programas, e a inserção de novos objetivos (Brasil, 2007; Brasil, 2018; Brasil, 2019;

Brasil, 2022a; Brasil, 2022b).

Essas mudanças denotam uma atualização, possivelmente em razão das necessidades observadas ao longo da vigência de um edital, dos resultados de pesquisas sobre a implantação e as contribuições dos programas, do resultado das avaliações externas e internas, assim como em função das concepções dos formuladores a respeito da formação docente. Importante destacar a importância da reflexão sobre os objetivos programas e as mudanças ocorridas, em especial pelo entendimento da dinamicidade e complexidade da formação e das novas exigências da sociedade.

O Quadro 1 apresenta a redação dos objetivos do PIBID de acordo com as Portarias, sendo destacado o objetivo inserido. De imediato, cabe ressaltar que os objetivos do programa PIBID nas últimas duas portarias (259/2019 e 83/2022) não sofreu alteração na redação.

**Quadro 1: Objetivos do programa PIBID**

Portaria	Finalidade
Portaria 38, 12 de dezembro de 2007	I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.
Portaria 259, 17 de dezembro de 2019  Portaria 83, 27 de abril de 2022	I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - 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; <b>V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;</b> VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Fonte: Elaboração Própria (2024)

De forma comparativa, nota-se uma reorganização dos objetivos do PIBID, assim como a inserção de um objetivo novo relacionado ao papel dos professores da

Educação Básica que passam a ser compreendidos como coformadores. Essa mudança, possivelmente, deve-se aos apontamentos de pesquisas como as de Afonso (2013) e Schardong e Vial (2022), por exemplo, sobre o papel e a relevância dos professores na formação do licenciando.

Em uma pesquisa sobre os supervisores como coformadores no PIBID, Schardong e Vial (2022) destacam que:

[...] bolsistas de iniciação à docência reconhecem o potencial das aprendizagens com os professores supervisores, bem como a importância da interlocução universidade-escola para o desenvolvimento profissional do bolsista. A presença do professor da escola é crucial para o bolsista do Pibid nas seguintes ações: (1) presença constante do professor supervisor e seu envolvimento no planejamento das tarefas; (2) formação colaborativa da formação docente, pois, como já dito por Paulo Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25), (3) aproximação entre teoria e prática no exercício diário das atividades docentes; (4) diminuição das angústias e medos e suporte emocional; (5) contribuição para compreensão dos estudantes da educação básica como sujeitos imbuídos de vivências que também contribuem para a formação dos Pibidianos (Schardong; Vial, 2022, p. 13).

Além desses aspectos, o estudo destaca que os supervisores tiveram papel relevante na socialização dos licenciandos e na motivação para a atuação profissional por meio do estabelecimento de relações de confiança, influenciando na construção da identidade profissional docente.

A inserção do objetivo ainda demonstra a importância da interação e socialização no desenvolvimento e na construção da identidade profissional, assim como na corresponsabilidade na formação docente. Embora importante, cabe destacar que não se possui uma compreensão do impacto do programa e dos licenciandos no desenvolvimento dos supervisores, especialmente, quando se reconhece que o processo de constituição identitária não é uma via de mão única:

Estar na carreira docente é aceitar a infinidade de possibilidades de aprender, formar e formar-se ao longo dessa jornada. O caminhar pela docência não é linear, o professor vai adquirindo e interiorizando informações, a partir do meio e das pessoas que tem contato, através de várias formas. As relações com os familiares, amigos, com os alunos, com os colegas de trabalho (pares, supervisores, orientadores, diretores, etc.) e com a comunidade escolar. Estes aspectos trazem uma gama de informações que possibilita ao professor estar em constante metamorfose. Vai processando e interiorizando maneiras de

ser e de se portar de acordo com as exigências de onde está inserido (Félix, 2015, p. 186).

Nesse entendimento amplo e sociológico, pode-se acrescentar como colegas de trabalhos, citados por Félix (2015), os licenciandos, sejam eles estagiários ou bolsistas, que também contribuem com a aprendizagem da docência. Os supervisores podem ser protagonistas nos processos de formação inicial, conforme a redação do objetivo, mas também protagonista do seu próprio desenvolvimento, a partir de um movimento reflexivo.

O Quadro 2, apresenta os objetivos do programa Residência Pedagógica.

**Quadro 2: Objetivos do programa Residência Pedagógica**

Portaria	Finalidade
Portaria 38, 28 de fevereiro de 2018	I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Portaria 259, 17 de dezembro de 2019	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.
Portaria 82, 26 de abril de 2022	I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; <b>II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;</b> III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Fonte: Elaboração Própria (2024)

Comparativamente, observa-se que os objetivos do programa nas duas primeiras Portarias (38/2018 e 17/2019) mantiveram-se os mesmos na essência, salvo



pela reformulação e síntese da escrita. Diferentemente do PIBID, houve alteração nos objetivos do programa na última Portaria (82/2022), especialmente com a inserção de um novo objetivo.

Algumas pesquisas, das várias áreas do conhecimento participantes, tem destacado a importância do PIBID e do Residência Pedagógica (Obara; Broietti; Passos, 2017; Costa; Silva; Silva, 2021; Souza; Guimarães, 2023) no processo de construção identitária, o que pode ter influenciado na inserção do objetivo.

Costa, Silva e Silva (2021) destacam que o processo de constituição identitária, no contexto da pesquisa, tornou-se efetiva por meio do envolvimento integral com o ambiente, da imersão diária na escola e na tomada de decisão baseada nos conhecimentos adquiridos na universidade e na escola. Mais especificamente sobre o RP, as autoras destacam:

Sendo assim, o Programa Residência Pedagógica se constitui um processo de formação que forma e transforma concepções, saberes e fazeres, na constituição da identidade docente, como espaços de interação entre as instituições escolares envolvidas e a comunidade, por meio do intercâmbio de saberes e da articulação de ações de ensino e aprendizagem, articuladas e adequadas às áreas de conhecimento, às etapas e modalidades de atuação, possibilitando acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional, ambiente escolar, bem como formação docente e profissional. Esse programa, no entanto, não contempla apenas a sala de aula, sendo possível ao aluno descobrir as diferentes vertentes da escola, como o acompanhamento pedagógico e a convivência com a comunidade escolar, dentre outros. Dessa forma, o licenciando torna-se parte da realidade escolar e não somente um espectador. Trazendo voz e vez para suas concepções e experiências no cotidiano escolar, permitindo assim que os conhecimentos apreendidos nas salas da universidade sejam colocados em prática (Costa; Silva; Silva, 2021, p. 140).

Em outras palavras, o programa mostra-se como importante território de desenvolvimento e de constituição identitária pelas múltiplas aprendizagens possíveis. Embora avance ao pensar a identidade profissional, o objetivo tem como foco a identidade profissional dos licenciandos, público foco do programa, não reconhecendo a formação dos outros participantes.

Na perspectiva sociológica da construção da identidade profissional (Dubar, 2020), os professores da Educação Básica e do Ensino Superior também estão revendo suas ações, práticas, concepções e formas de estar na profissão por meio do contato com o outro. Dessa forma, embora ainda avance, o programa não reconhece

as contribuições a formação dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

### **O que dizem as Pesquisas sobre os Programas de Iniciação à Docência**

Uma forma de compreender as contribuições dos programas de iniciação à docência, assim como as potencialidades e as fragilidades, de forma a delinear novas perspectivas pode ser por meio de pesquisas do tipo levantamento bibliográfico ou de estado da arte (Romanowski; Ens, 2006; Lima; Mito, 2007). Pesquisas dessa natureza favorecem a compreensão da produção científica em determinada área do conhecimento e/ou tema, contribuindo com a constituição do campo teórico e com uma visão ampliada do que vem sendo produzido (Romanowski; Ens, 2006). Compreende-se que um olhar para a produção científica sobre os principais programas, em especial, para as tendências e lacunas das pesquisas, possibilitam a compreensão da proposta da multidimensionalidade dos programas de formação de professores.

Rabelo e Haneta (2018) realizaram um mapeamento das produções sobre o PIBID publicadas em cinco edições (2008 a 2016) do Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência (CONGREPRINCI), identificando 40 trabalhos sobre o programa nas últimas três edições. Em relação ao foco dos trabalhos, um maior número investigou os bolsistas (19), seguido dos supervisores (06), de egressos (03) e de professores da Universidade (01). As autoras chamam a atenção para um aspecto:

[...] há seis trabalhos que tratam da formação continuada dos professores supervisores e um que analisa as contribuições do PIBID para o professor da universidade. Isso mostra que, apesar do objetivo central do PIBID estar relacionado à melhoria da formação inicial de professores, o Programa tem contribuído para a formação continuada dos professores das escolas de educação básica e da universidade (Rabelo; Hanita, 2018, p. 29).

Esse aspecto observado pelas autoras indica uma compreensão dos pesquisadores que o desenvolvimento profissional é contínuo e que todos os participantes podem ser impactados, em alguma medida, pela participação no

programa. Rabelo e Hanita (2018) destacam a importância do desenvolvimento de novas pesquisas para marcar, mais claramente, as contribuições na formação continuada.

Já Bruns e Rausch (2021) analisaram 84 teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações no período de 2010 a 2014. No que diz respeito aos participantes das pesquisas, nota-se uma predominância de investigações com docentes (28) e estudantes (24) ou com ambos (22) com a temática da formação de professores em licenciaturas específicas sendo privilegiada, seguida de temáticas como a aprendizagem da docência, práticas pedagógicas, políticas públicas e avaliação da aprendizagem. As autoras destacam que “[...] as contribuições do PIBID para a formação de professores perpassam a formação inicial e continuada, abrangendo as práticas pedagógicas e a constituição da profissionalidade docente” (Bruns; Rausch, 2021, p. 150).

No âmbito do Residência Pedagógica, Cardoso, Kimura e Nascimento (2021) analisaram dissertações e teses elaboradas em Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Educação do Brasil disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo analisadas nove produções que atendiam aos critérios. No que se refere às contribuições, o PIBID tem contribuído com o estabelecimento de relações entre a Universidade e a escola de Educação Básica, assim como para com o “[...] desenvolvimento profissional docente, desenvolvimento da postura reflexiva e promoção de metodologias que valorizam o trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais mais experientes e de diferentes contextos educativos” (Cardoso; Kimura; Nascimento, 2021, p. 13). Além disso, aponta-se que no âmbito da docência dos professores da Educação Básica, o PIBID se apresenta como possibilidade de qualificação profissional por meio da promoção de posturas investigativas e reflexivas da própria prática.

Já Barboza e Linhares (2022) analisaram as dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificando 21 produções, sendo que após a aplicação de critérios, foram analisadas sete dissertações. As autoras concluem que:

Considerando que o PRP abrangiu diversas instituições de Educação Básica e Superior, os resultados do levantamento realizado na BDTD indicam incipiência de pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação sobre o Programa Residência Pedagógica da CAPES,

sendo que algumas dessas pesquisas, restringem-se a, tão somente, utilizar os sujeitos do PRP (residentes ou preceptores) como fonte de dados de pesquisas que não estão relacionadas diretamente às atividades do Programa e, eventualmente, nem mesmo à formação de professores (Barboza; Linhares, 2022, p. 122).

Dessa forma, para as autoras “[...] ainda há vasto campo de pesquisas no que concerne ao Programa, em especial, seus impactos, seus sujeitos, seus problemas e sua continuidade” (Barboza; Linhares, 2022, p. 122).

Uma vez que o programa é recente, natural que ainda haja um vasto campo de investigação. Tomando como parâmetro comparativo as pesquisas sobre o PIBID, pode-se supor que, se as pesquisas sobre o Residência Pedagógica acompanharem as tendências e lacunas das pesquisas sobre o PIBID, haverá um silenciamento em relação a pesquisa sobre os professores da Educação e do Ensino Superior.

Por fim, em um estudo do estado do conhecimento integrando os programas PIBID e Residência Pedagógicas, Vanzuita e Guérios (2022) analisaram as dissertações e teses no Catálogo Digital de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, buscando compreender os impactos na formação dos futuros professores. Em relação aos impactos dos programas, as pesquisas analisadas apontaram como eixos norteadores o sentir-se docente por meio das experiências, a relação dos programas com o Estágio Supervisionado, a relação entre teoria e prática e a inserção no cotidiano escolar.

Assim sendo, embora pesquisas sobre os programas estejam sendo realizadas, ainda existem possibilidades de pesquisa, contextos e participantes a serem investigados de forma a possibilitar uma compreensão global e crítica das contribuições dos programas aos licenciandos, mas também aos professores participantes.

### **Por que pensar em Programas de Formação Multidimensionais?**

Como forma de avaliação, a CAPES encomendou em 2013, uma avaliação externa do PIBID (Gatti *et al.*, 2014), que contou com a participação de cerca de 38 mil indivíduos que responderam a questões sobre o programa, seus fundamentos, seu desenvolvimento, suas perspectivas e impactos. Quanto às contribuições dos programas, essas foram organizadas em eixos: os cursos de Licenciatura, os

estudantes, os professores supervisores, os professores das IES, as escolas e os alunos, as IES e as escolas públicas e política pública de educação.

Sobre as contribuições para os bolsistas, o programa possibilita: contato direto com a escola, seu contexto e seu cotidianos; a aproximação entre teoria e prática; a iniciativa e a criatividade; o espírito investigativo; a valorização da docência e uma formação mais qualificada.

Em relação aos professores supervisores da escola de Educação Básica, o programa PIBID:

- Contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos.
- Aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa.
- Propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas.
- Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços.
- Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes.
- Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho.
- Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola (Gatti *et al.*, 2014, p. 104-105).

Nota-se que as contribuições relacionadas são amplas, influenciando tanto a prática cotidiana como a formação docente, em outras palavras, as experiências e vivências possibilitadas pela participação no programa contribuem para o desenvolvimento profissional no âmbito da formação continuada.

Na mesma linha, agora em relação aos professores das Instituições de Ensino Superior, Gatti *et al.* (2014) também elencam as contribuições. O PIBID:

- Favorece sua aproximação da realidade e das necessidades da escola básica, propiciando novas visões sobre o ensino e a prática docente.
- Contribui com a formação continuada dos docentes das IES, com sua atualização nos aspectos pedagógicos das disciplinas e nas tecnologias, criando, com a aproximação do contexto escolar, o estímulo à busca de soluções para o ensino e para atendimento às ocorrências escolares.

- Contribui para a modificação de posturas dos docentes do curso de licenciatura maior interesse, participação e novas perspectivas sobre a relação teoria-prática.
- Ajuda a questionar construtivamente a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência na própria IES.
- Favorece o desenvolvimento de novas compreensões sobre educação, escola e práticas educativas pela aproximação de professores e Licenciandos com a escola, considerando os efeitos positivos que colhem.

De igual forma, a participação possibilita colaborar no desenvolvimento profissional e desdobra-se nos contextos de atuação do docente, em especial, nas ações desenvolvidas nos cursos de Licenciatura. Pensando no tripé universitário, pode-se inferir que a participação no programa pode influenciar nas atividades de pesquisa e extensão dos docentes. Dessa forma, o desenvolvimento de novas pesquisas com foco nesses aspectos é imprescindível para compreender também os impactos dos programas no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.

Considerando a perspectiva sociológica, as contribuições elencadas estão também relacionadas a (re)construção da identidade profissional docente. Para Romanowski (2010):

O processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento sócio-histórico. Essa identidade refere-se a ser professor, aquele que ensina, o que implica uma multiplicidade de atividades, considerada de natureza da educação como prática social. Assim, no desempenho da profissão o professor lida com interesses e culturas diversas (Romanowski, 2010, p. 18).

Assim sendo, os programas de iniciação à docência, constituem-se espaços de desenvolvimento, especialmente, por conta de sua organização e dinamicidade, que possibilita a interação entre futuros profissionais e profissionais experientes num ambiente de colaboração e diálogo constante sobre os dilemas e desafios da educação nacional.

Pimenta (2009) aponta a construção da identidade profissional como um processo de um sujeito historicamente situado e que vai sendo construída:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que

permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeem de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2009, p. 19).

Novamente, os programas são espaços onde acontecem as ressignificações, o espaço onde professores da Educação Básica e do Ensino Superior terão a possibilidade de confrontar teorias e práticas à luz das teorias existentes, por exemplo, uma vez que ele sugere momentos de elaboração e estudos coletivos.

Barbosa e Carlos (2018), utilizando-se da pesquisa narrativa, entrevistaram quatro professores coordenadores do PIBID de Geografia de uma universidade federal no Sul do Brasil. Dentre as contribuições, destacam que: o trabalho pressupõe uma constante reflexão do seu papel e de suas ações diante dos desafios das atribuições; a oportunidade de uma reflexão crítica sobre suas práticas e a recontextualização da atuação profissional, a medida que identifica os impactos causados nos licenciandos e, conseqüentemente, nos professores e alunos da Educação Básica. As autoras ainda destacam que o estudo sobre esses aspectos “[...] contribui na compreensão do PIBID enquanto política pública e no seu alcance para além do seu objetivo principal de iniciação à docência de alunos dos cursos de licenciatura” (Barbosa; Carlos, 2018, p. 09).

De forma sistemática, Gatti *et al.* (2014) destacam que:

Com seu desenho, o Pibid é **formação inicial para os alunos das licenciaturas**; é, também, **formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior** participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras (Gatti *et al.*, 2014, p. 05, grifo nosso).

A dinâmica dos Programas possibilita para os licenciandos, para os formadores de professores e para professores da Educação Básica aprendizagens de distintas naturezas e de múltiplos aspectos, constituindo-se em um espaço integrado

de formação docente e de desenvolvimento profissional.

É nesse contexto que propomos a multidimensionalidade dos programas de formação de professores numa perspectiva de integração e ações direcionadas a todos os envolvidos diretamente em sua execução.

A respeito do conceito de multidimensionalidade na formação docente, Candau (1982) destaca que:

O processo educacional e, conseqüentemente, a formação de educadores, é vista quase que exclusivamente como uma dinâmica de interação humana, uma organização sistemática e intencional de diferentes componentes de um sistema ou na linha da conscientização, com características eminentemente político-sociais. A educação é um processo multidimensional. De fato ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Essas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente. Não se trata de propor um ecletismo ou associações de forma meramente superficial elementos oriundos das diferentes perspectivas. O desafio está exatamente em construir uma visão integrada em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado, no entanto não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais (Candau, 1982, p. 23).

Na visão de Candau (1982), a formação docente envolve as dimensões humana, a técnica e político-social que devem ser articuladas e integradas.

Nos programas de iniciação à docência, há também três dimensões que se articulam e integram-se com vistas aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Quais são essas dimensões? A primeira dimensão são os estudantes de Licenciatura, a segunda os professores da Educação Básica e a terceira os professores do Ensino Superior.

Da mesma forma como Candau (1982) destaca que essas dimensões não podem ser visualizadas como partes justapostas, a formação docente no âmbito dos programas não deve ser de ações isoladas e justapostas, mas articuladas.

Os estudos supracitados destacam que a participação nos programas possibilita a formação, em diferentes dimensões e medidas, para os licenciandos, os professores da Educação Básica e os professores do Ensino Superior, logo, uma visão integrada e articulada dessas dimensões é capaz de possibilitar uma formação mais abrangente.

Normalmente, uma política ou programa de formação possui como foco um



único público (estudantes ou professores), ou seja, uma única dimensão, e suas ações são pensadas, única e exclusivamente, para esse público. Em determinados contextos, essa organização funciona perfeitamente, mas não quando se pensa na formação docente, que envolve e se desenvolve em diferentes espaços, momentos, contexto e é marcada por interações constantes, pensar numa única dimensão implica em fragmentar a formação docente.

“A educação é um processo multidimensional” (Candau, 1982), portanto, é preciso pensar de forma multidimensional, integrando e articulando todos os envolvidos para que, no processo, todos formem-se. Para Galvão e Reis (2002):

A formação de um professor consiste em um processo de desenvolvimento de si próprio, de construção de sua identidade, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos e animado por interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se vai desenvolvendo a sua actividade profissional (Galvão; Reis, 2002, p. 165).

No âmbito dos programas, licenciandos e professores estão interagindo, vivenciando, experienciando e aprendendo constantemente sobre os processos educativos e sobre si próprio, num processo contínuo de redescoberta e ressignificação de formas de ser e estar na profissão. Dada a natureza subjetiva, essas percepções sobre mudanças na prática pedagógica possam não ser tão claras, mas quanto instigados à reflexão, essa percepção pode vir à tona.

Importante destacar que para uma perspectiva integradora, os participantes devem frequentar todos os espaços onde se desenvolvem as atividades dos programas, ou seja, a escola a universidade. Os professores da Educação Básica precisam frequentar as universidades e os professores do Ensino Superior precisam frequentar as escolas de Educação Básica. É importante que todos estejam imersos nos espaços da docência e que possam caminhar livremente por eles, não restritos a um único espaço formativo.

Por meio do reconhecimento, da escrita de objetivos e da proposição de ações para todos, os programas de formação docente aproximar-se-ão mais de uma formação docente numa perspectiva integrada, colaborativa, horizontalizada, humanizada, crítica e dialógica. Nessa linha de pensamento:

Enfim, advoga-se por uma concepção de formação docente que se mostre com uma perspectiva integradora que propicie condições para que os licenciandos, futuros professores, se apropriem de conteúdos e experiências relativas aos conhecimentos acadêmicos, didático-pedagógicos, de formação geral e de caráter ético-moral, além daqueles concernentes à prática profissional. Que sua formação amplie seus horizontes culturais e os estimulem a estar atentos às questões dos direitos humanos na visão de uma educação mais equitativa no que se refere às diversidades (Gatti, 2019, p. 318).

Essa perspectiva integradora da formação docente apontada por Gatti (2019) também contribuirá para com a ampliação dos horizontes dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Freitas (2007) destaca que:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos (Freitas, 2007, p. 1203).

A reflexão sobre uma formação global e articulada não é recente, como apontado por Freitas (2007), mas devemos reconhecer avanços em propostas de melhoria das condições de trabalho, de formação e de valorização da profissão docente.

Como alcançar a multidimensionalidade nos programas de formação?

Um primeiro movimento, embora possa parecer simples, diz respeito ao próprio reconhecimento dos impactos dos programas no desenvolvimento profissional de todos, que passa por uma reflexão e mergulho no contexto dos programas. Nesse sentido, ao revisar os editais, é preciso levar em consideração a produção do conhecimento científico sobre o tema. Diversas pesquisas foram desenvolvidas em várias áreas do conhecimento sobre os programas e muitas outras ainda serão realizadas, especialmente, por conta das especificidades e complexidade da docência, logo, existem subsídios para a reflexão dos formuladores dos editais.

O segundo movimento, implica na inserção de objetivos nos editais dos programas PIBID e Residência Pedagógica voltados, exclusivamente, aos professores, deixando claro que também são foco. Conforme análise em relação aos objetivos (Quadros 1 e 2), não existem objetivos específicos para os professores da Educação Básica e do Ensino Superior, logo, não existe uma visão abrangente e

integrada da formação docente.

O terceiro movimento consiste na elaboração de ações concretas para os participantes, ou seja, de momentos voltados exclusivamente para cada uma das dimensões, que podem ser separadas, mas que possuam um eixo norteador em comum, de forma a integração. Essas ações podem ser previstas e serem obrigatórias nas propostas de projeto institucional.

Tanto no caso do PIBID como do Residência Pedagógica, o projeto institucional a ser submetido a CAPES (Brasil, 2022c; Brasil, 2022d) não possui nenhum campo destinado a ações para os professores da Educação Básica e do Ensino Superior, ficando a critério da Instituição de Ensino Superior propor ou não ações específicas.

Evidente que o alcance de uma política global, articulada e integradora da formação docente (Freitas, 2007; Gatti, 2019) é um grande desafio da educação brasileira, mas a definição formal de ações concretas e institucionalizadas nessa perspectiva é um primeiro passo rumo a essas ideias e os programas PIBID e Residência Pedagógica oferecem condições para a concretização.

## **Considerações**

Compreendendo que o desenvolvimento profissional e identitário são marcados pela socialização e pelas vivências nos diferentes ambientes educacionais, este artigo discutiu a importância e a necessidade de os programas de formação proporem ações voltadas para todos – licenciandos, professores da Educação Básica e do Ensino Superior – numa visão multidimensional

Por meio de um diálogo com a literatura e com pesquisas recentes sobre os programas de formação, destacou-se a necessidade de superar a visão de que um programa de formação de professores é unidimensional, ou seja, que contribui apenas com o desenvolvimento de seu público foco, mas multidimensional, ao possibilitar o desenvolvimento dos licenciandos, dos professores da Educação Básica e dos professores do Ensino Superior.

Embora priorize determinado público, ações devem ser pensadas em todas as dimensões, de forma a uma formação integrada, horizontalizada e dialógica.

Compreende-se a complexidade da elaboração de políticas públicas de formação de professores, mas é necessário reconhecer e trazer para as rodas de

discussão no processo de elaboração das políticas/programas, elementos das diversas pesquisas, assim como uma visão ampla da formação docente, por mais que as ideias possam parecer utópicas ou difíceis de serem executadas.

Dessa forma, propomos discutir e problematizar a formação de professores, partilhando reflexões e fornecendo luz aos achados das pesquisas sobre a docência, de forma a colaborar com a melhoria do processo formativo, dos processos de ensino e aprendizagem, das parcerias e das realidades educacionais locais.

## Referências

AFONSO, Andréia Francisco. **Os professores da escola da educação básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de química**. 2013. 161 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

BARBOSA, Bianca Sousa; CARLOS, Lígia Cardoso. A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10., 2019, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2018.

BARBOZA, Luciana Caixeta; LINHARES, Martha Maria Prata. Levantamento de teses e dissertações que abordam o programa residência pedagógica na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 15, n. 2, p. 114-126, 2022.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 41, p. 28-28, 01 mar. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Gab. nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 245, p. 111-115, 12 dez. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 239, p. 39-39, 13 dez. 2007.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o Programa Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 79, p. 42-00, 28 abr. 2022a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa nº 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 79, p. 45-48, 28 abr. 2022b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Anexo II, Formulário do SICAPES, Formulário A – Projeto Institucional**. 2022c. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Editais\\_1692827\\_EDITAL\\_24\\_ANEXO\\_II.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Editais_1692827_EDITAL_24_ANEXO_II.pdf). Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Orientações para a elaboração de propostas de projeto institucional - PIBID**. 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRUNS, Juliana Pedroso; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação de professores no PIBID: mapeamento de teses publicadas no Brasil no período de 2010 a 2019. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n.1, p. 133-155, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982.

CARDOSO, Maura Lúcia Martins; KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira; NASCIMENTO, Ivany Pinto. Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 31, p. 01-16, 2021.

COSTA, Maria do Perpétuo Socorro de Lima; SILVA, Karlene Flor de Maio; SILVA, Deise Carolina. Residência Pedagógica: contribuições para a construção da identidade docente no curso de Ciências Biológicas. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v.6, n.15, p. 127-142, 2021.

DEIMLING, Natália Neve Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Possibilidades e desafios do PIBID para o estreitamento da relação entre escola e universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2509–2538, 2021.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. Identidade profissional docente: tecendo histórias. 2015. 233 f. Dissertação Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

- FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.
- GALVÃO, Cecília; REIS, Pedro. Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: o estágio de Sofia. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 02, p. 165-178, 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Celia Tomaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 04, p. 979-994, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.
- RABELO, Leandro de Oliveira; HANITA, Marília Yuka. Os trabalhos sobre o PIBID no Congresso Internacional sobre Professor Princiante e inserção profissional à docência. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, v. 3, n. 1, p. 22-31, 2018.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2010.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 9, p. 37-50, 2006.
- SCHARDONG; Paula Cortezi Schefer Cardoso; VIAL, Ana Paula Seixas. O professor da escola como coformador dos bolsistas de iniciação à docência no PIBID. **Travessias**, Cascavel, v. 16, n. 3, p. 1-17, 2022.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2018.
- SOUZA, Gahelyka Aghta Pantano; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Construção da identidade docente no âmbito do Residência Pedagógica. **Revista Debates em Ensino de Química**, Recife, v. 9, n. 2, p. 46-69, 2023.

VANZUITA, Alexandre; GUERIOS, Juliana. Potencialidades e limites dos programas federais Pibid e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2022. (*Preprint*).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-21.