

## ***Uma revisão sistemática dos programas Pibid e Residência Pedagógica em teses e dissertações***

**Ana Paula Seixas Vial**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

**Wesley Acorinti**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Northern Arizona University

**Camilo J. Sánchez Pranao**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Mariana Baierle**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Resumo:** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o programa Residência Pedagógica visam aprimorar a formação docente inicial, inserindo estudantes de licenciatura no ambiente escolar sob supervisão. Esta revisão sistemática analisou 38 teses e dissertações de 2021 e 2022 para avaliar o cumprimento dos objetivos propostos nos documentos oficiais dos programas. Os resultados indicam que a articulação entre teoria e prática foi alcançada em 22 trabalhos, a construção da identidade profissional em 18, a corresponsabilidade pela formação inicial em 17, a pesquisa e inovação em nove e a valorização dos professores da educação básica em dois. Conclui-se que os programas estão atingindo suas metas, mas ainda é necessário desenvolver ações que reconheçam o papel do professor das escolas na formação de futuros professores.

**Palavras-chave:** Pibid. Residência Pedagógica. Formação Docente. Revisão Sistemática.

**Abstract:** The Institutional Teacher Initiation Scholarship Program (*Pibid*) and the Pedagogical Residency Program aim to improve initial teacher training, inserting undergraduate students into the school environment under supervision. This systematic review analyzed 38 theses and dissertations from 2021 and 2022 to assess the fulfillment of the objectives proposed in the official documents of both programs. The results indicate that the articulation between theory and practice was achieved in 22 works, the construction of professional identity in 18, co-responsibility for initial training in 17, research and innovation in nine, and the valorization of basic education teachers in two. Overall, the programs are achieving their goals, but it is still necessary to develop actions that recognize the role of schoolteachers in the training of future teachers.

**Keywords:** *Pibid*. Pedagogical Residency Program. Teacher Education. Systematic Review.

## INTRODUÇÃO

O contato inicial entre a escola e o professor em formação é uma oportunidade de aprendizado valorizada por instituições de ensino superior e estudantes. Esse contato é facilitado por meio de programas e políticas públicas, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Pibid visa fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura e preparar docentes para a educação básica pública (Brasil, 2007). Seus objetivos incluem: (i) incentivar a formação de docentes; (ii) valorizar o magistério; (iii) elevar a qualidade da formação inicial, promovendo a integração entre educação superior e básica; (iv) inserir licenciandos no cotidiano escolar para experiências inovadoras; (v) mobilizar professores da educação básica como cofomadores; e (vi) articular teoria e prática.

O Pibid foi submetido a mudanças significativas ao longo do tempo, incluindo, em 2018, a divisão entre o próprio programa e o PRP — o primeiro voltado aos estudantes dos primeiros anos da graduação, e o segundo, aos anos finais. Desse modo, o PRP, instituído em 2018 (Brasil, 2018), busca inserir estudantes de licenciatura em escolas públicas a partir do quinto semestre, supervisionados por preceptores (professores da escola básica) e orientadores (professores universitários). Seus objetivos são: (i) fortalecer a formação teórico-prática; (ii) contribuir para a construção da identidade docente; (iii) estabelecer corresponsabilidade entre instituições; (iv) valorizar a experiência dos professores da educação básica; e (v) induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica (Brasil, 2022).

Contudo, o Edital n.º 10/2024 redefiniu essas políticas ao reposicionar o Pibid como a principal política pública voltada à formação inicial de professores, abrangendo todas as fases da graduação e disponibilizando 80.040 bolsas. Atualmente, o PRP consta como um programa encerrado no site da CAPES (2024b). No início de 2024, o Pibid e o PRP contabilizavam, respectivamente, 346 mil e 112 mil bolsas concedidas a licenciandos, professores da rede pública e professores universitários (CAPES, 2024b).

De modo a compreender os impactos desses programas na formação de futuros docentes, a pesquisa de Vanzuita e Guérios (2025) analisou teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) até o ano de 2020. Os autores revelam que as experiências nesses programas podem contribuir significativamente para a construção da identidade docente na

formação inicial, promovendo uma qualificação que valoriza a autoria com base na pesquisa, na aproximação entre universidade e escola e na integração entre teoria e prática. Tal estudo inspirou a produção do presente trabalho, no qual estendemos a análise para os anos de 2021 e 2022, considerando a novidade do PRP, instituído somente em 2018. O recorte temporal adotado neste trabalho possibilita a inclusão de publicações mais recentes, ampliando as chances de contemplar um maior número de estudos sobre o PRP.

Este estudo justifica-se pela carência de mapeamentos sobre o Pibid e o PRP, os quais são essenciais para avaliar os resultados dessas políticas públicas, orientar investimentos e propor melhorias na formação docente. Além disso, diferencia-se do trabalho de Vanzuita e Guérios (2025) ao propor um novo foco: buscamos compreender se os objetivos previstos nos documentos oficiais dos programas vêm sendo alcançados, a partir da análise dos resultados apresentados em pesquisas anteriores. Especificamente, a pergunta que orienta esta revisão sistemática é: Em que medida os objetivos previstos nos documentos oficiais do Pibid e do PRP têm sido alcançados, segundo os resultados apresentados em teses e dissertações publicadas entre 2021 e 2022?

## REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores no Brasil tem sido marcada pela busca de articulação entre espaços acadêmicos e escolares, com o objetivo de superar a histórica fragmentação entre teoria e prática. Nesse contexto, políticas públicas como o Pibid e o PRP assumem papel central ao promoverem a aproximação entre universidade e escola, favorecendo experiências concretas de atuação docente e incentivando a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. A análise dessas iniciativas exige um olhar fundamentado nas principais discussões teóricas sobre formação docente, que defendem a integração entre teoria e prática, bem como o reconhecimento da escola como espaço formativo privilegiado. É nesse quadro que se insere a presente discussão com o objetivo de investigar como se realizam os objetivos dos programas Pibid e PRP na prática.

Zeichner (2000) destaca a necessidade de conectar a formação inicial nas universidades às práticas nas escolas e a vivência nas comunidades para uma formação significativa. Complementando essa perspectiva, Tardif (2012) enfatiza que a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, no qual os licenciandos se preparam para uma práxis fundamentada teoricamente, capaz de responder aos desafios reais do cotidiano escolar. Nesse sentido, Pimenta (2005) defende a indissociabilidade entre teoria e prática, propondo que a

reflexão sobre a ação deve estar no centro da formação. Perrenoud (2002) amplia o debate ao argumentar que a formação precisa ser simultaneamente teórica, prática, reflexiva e crítica, combatendo a tradicional dicotomia entre teoria e prática que historicamente marcou a formação docente. Conjuntamente, esses autores apontam para a necessidade de integrar experiências concretas e reflexão teórica no percurso formativo dos professores, superando a visão fragmentada da formação.

Garcez e Schlatter (2017a; 2017b), por sua vez, propõem três princípios orientadores para uma formação de professores de línguas de qualidade: (1) a centralidade do espaço escolar como palco da ação docente; (2) a reflexão coletiva entre pares, promovendo a constituição do professor-autor; e (3) o registro e a socialização das experiências pedagógicas como elementos essenciais do desenvolvimento profissional. Tais princípios, ao valorizar a prática docente situada e a construção coletiva do conhecimento, dialogam com as ideias dos autores supramencionados ao ressaltar a necessidade de integrar teoria e prática em espaços colaborativos e concretos. Essa perspectiva integradora é também adotada em políticas públicas, como o Pibid e o PRP. Conforme seus documentos orientadores, esses programas buscam promover a aproximação entre universidade e escola, criar oportunidades de reflexão entre pares e valorizar o professor como protagonista das políticas educacionais (Nóvoa, 1995). Tal participação estimula a produção acadêmica e fomenta o desenvolvimento profissional docente.

Para analisar as políticas do Pibid e do PRP, adotamos a abordagem do ciclo de políticas originalmente proposta por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994). Essa abordagem permite compreender como as políticas educacionais são formuladas, interpretadas e implementadas em diferentes contextos. O ciclo de políticas propõe que há diferentes contextos de análise: o de produção do texto, onde as políticas são elaboradas nos documentos oficiais e discursos educacionais, que já nascem abertos a múltiplas interpretações (Ball, 1993; Mainardes, 2006); e o da prática, no qual essas políticas são adaptadas e ressignificadas pelas escolas e professores de acordo com suas realidades. Aplicar esses conceitos à análise do cumprimento dos objetivos do Pibid e PRP permite melhor compreender como esses programas, embora definidos por diretrizes nacionais, são apropriados e recriados nas escolas, evidenciando tanto continuidades quanto disputas e adaptações entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. Assim, analisar os resultados das teses e dissertações que abordam a realização dos programas em foco à luz do ciclo de políticas é relevante para melhor compreender os impactos e desafios na implementação dessas políticas de formação docente.

## **METODOLOGIA**

Uma revisão sistemática da literatura busca produzir conhecimento por meio da síntese dos resultados de estudos empíricos para responder a uma nova pergunta de pesquisa. Para isso, é fundamental realizar uma busca exaustiva e criteriosa em bases de dados, de modo a identificar todos os trabalhos que atendam aos critérios estabelecidos pelos pesquisadores. Embora a eliminação total do viés seja impossível, a revisão sistemática procura reduzi-lo por meio de estratégias como o trabalho colaborativo e a adoção de procedimentos transparentes em todas as etapas do processo (Macaro, 2020). Para operacionalizar a pergunta de pesquisa do presente trabalho, quatro pesquisadores colaboraram na investigação em diferentes proporções.

Com o objetivo de analisar se os objetivos do Pibid e do PRP vêm sendo alcançados, a partir dos resultados de teses e dissertações, este trabalho adota os pressupostos gerais de uma análise do estado do conhecimento, visando discutir a produção acadêmica considerando os contextos históricos e locais em que foi desenvolvida (Ferreira, 2002). Para tanto, realiza-se uma revisão sistemática da literatura (Macaro, 2020), estruturada em duas grandes etapas metodológicas: (1) amostragem (seleção das bases de dados e busca por teses e dissertações); e (2) categorização e análise dos resultados.

### **Amostragem**

Os procedimentos metodológicos adotados para a seleção dos trabalhos a serem sintetizados foram os seguintes: primeiramente, buscas por teses e dissertações foram realizadas nas bases de dados CTD e BDTD. A escolha por trabalhos de conclusão de pós-graduação nessas bases foi majoritariamente motivada pelos seguintes fatores: (1) delimitar o número de trabalhos incluídos, considerando as restrições de tempo dos pesquisadores; (2) garantir o acesso a resultados inéditos que possivelmente ainda não foram publicados em outros formatos; (3) obter maior detalhamento dos resultados, já que esses trabalhos frequentemente não são rigorosamente delimitados por números arbitrários de páginas ou palavras; e (4) reduzir o risco de viés de publicação, pois teses e dissertações não dependem de critérios editoriais e comumente incluem resultados negativos ou não significativos, ampliando o escopo da revisão.

Essa busca simples foi realizada pelos dois primeiros autores no final de dezembro de 2022, utilizando os termos “Pibid” e “Residência Pedagógica”. A opção por não incluir sinônimos ou operadores booleanos deve-se ao fato de que “Pibid” é a sigla oficial e consolidada do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tornando pouco

provável que um trabalho relevante sobre o tema deixe de utilizá-la. Além disso, preferiu-se empregar a expressão “Residência Pedagógica” por extenso, em vez da sigla “PRP”, a fim de evitar numerosos falsos positivos, uma vez que essa abreviação é pouco estabelecida e pode remeter a outros conceitos (e.g., “plasma rico em plaquetas”). Também foram aplicados filtros para restringir o recorte temporal aos anos de 2021 e 2022, em conformidade com os interesses apresentados na Introdução. Excluindo os trabalhos que estavam disponíveis em ambas as bases de dados, a busca inicial resultou em 203 trabalhos.

Em seguida, os primeiros autores realizaram a leitura dos títulos e resumos, selecionando apenas as pesquisas que atendiam aos seguintes critérios: (A) apresentação de dados empíricos sobre a formação docente em licenciaturas; (B) abordagem da experiência de participantes dos programas (pibidianos, supervisores, residentes, preceptores ou orientadores); e (C) disponibilidade integral nas bases consultadas. Após esse refinamento, restaram 38 trabalhos, 33 dissertações e cinco teses, que compuseram o corpus final da revisão.

### **Categorização e análise**

Para verificar se as metas do Pibid e do PRP foram alcançadas nos trabalhos, todos os objetivos oficiais específicos presentes nos documentos dos programas (Brasil, 2007; 2022; ver Introdução) foram consultados e sistematizados para a criação de categorias analíticas mais abrangentes, que viabilizassem esta revisão. As cinco categorias resultantes da combinação dos objetivos de cada programa são: (1) articulação entre teoria e prática; (2) construção da identidade profissional docente; (3) corresponsabilidade de escolas, redes de ensino e universidades pela formação inicial; (4) valorização dos professores da educação básica como coformadores e protagonistas da formação inicial; e (5) promoção da pesquisa, inovação e metodologias fundamentadas nas experiências práticas.

A partir da criação dessas categorias, os dois primeiros autores analisaram os títulos e resumos dos 38 trabalhos selecionados e registraram, em uma planilha do Microsoft Excel, quais objetivos foram contemplados por cada trabalho. Em caso de divergências quanto à categorização de determinado trabalho, foram realizadas reuniões de consenso entre todos os autores. Após essa etapa inicial de tabulação, cada autor (com exceção dos dois primeiros, que dividiram entre si a análise de uma categoria adicional) ficou responsável pela leitura detalhada dos trabalhos incluídos em sua respectiva categoria, visando analisar em que medida o objetivo correspondente foi atendido. Ao final, após a redação da primeira versão das análises, os quatro autores se dividiram para revisar as seções que não haviam sido redigidas por eles.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder à pergunta de pesquisa que orienta esta revisão, os objetivos do Pibid e do PRP foram agrupados em cinco categorias que os representam de forma conjunta. A Tabela 1 oferece uma síntese visual dos resultados dessa categorização. Nela, os objetivos considerados atingidos em cada estudo estão assinalados com a letra "S" e destacados em verde; os não alcançados aparecem com a letra "N" e fundo vermelho; e os objetivos não mencionados nos trabalhos analisados são indicados por "NM", sem destaque de cor na célula. Essa categorização facilita a visualização do grau de atendimento dos objetivos dos programas e fundamenta a análise qualitativa detalhada desenvolvida nas seções subsequentes.

Tabela 1 – Categorização dos dados

Autor (ano)	Objetivos				
	1	2	3	4	5
Ataide (2021)	S	NM	NM	NM	NM
Brito (2021)	S	S	NM	NM	S
Callian (2021)	NM	NM	NM	S	NM
Carvalho (2021)	NM	NM	S	NM	NM
Cavalcante Filho (2021)	S	NM	S	NM	S
Paula (2021)	S	S	NM	NM	S
Freitas (2021)	S	S	S	NM	NM
Guedes (2021)	S	S	S	NM	NM
Guérios (2021)	S	S	S	NM	S
Jesus (2022)	NM	NM	NM	N	NM
Joi (2021)	S	S	NM	NM	NM
Malta (2021)	S	S	S	NM	NM
Muderno (2021)	S	NM	NM	NM	NM
Nascimento (2021)	S	S	S	NM	NM
Oliveira (2021)	NM	S	NM	NM	S
Patricio (2021)	S	S	S	NM	NM
Pereira, D. S. P. C. (2021)	S	NM	NM	NM	NM
Pereira, J. C. (2021)	NM	S	S	NM	NM
Pessoa (2021)	NM	S	S	NM	NM
Ramos, D. A. (2021)	S	NM	S	NM	NM
Ramos, L. W. C. (2021)	S	NM	S	N	NM
Reis (2021)	NM	S	S	NM	NM
Rodrigues (2021)	NM	S	NM	NM	NM
Rosa (2021)	NM	NM	NM	NM	NM
Sanches (2021)	NM	NM	S	NM	S
Santos, C. V. (2021)	NM	NM	S	NM	NM
Santos, M. C. P. (2021)	NM	S	NM	NM	NM
Santos, N. M. S. (2021)	S	NM	NM	NM	NM
Santos (2022)	S	NM	NM	NM	S
Silva, E. W. A. (2021)	S	S	NM	NM	NM
Silva, J. F. (2021)	S	NM	NM	NM	NM
Silva, L. F. C. (2021)	NM	S	NM	NM	NM
Silva, M. M. V. R. (2021)	S	S	NM	NM	S
Silva (2022)	NM	NM	NM	S	NM
Sousa (2021)	NM	NM	S	NM	NM
Straykyver (2021)	S	NM	NM	NM	NM
Woitowicz (2021)	S	NM	NM	NM	S
Zwetsch (2021)	NM	NM	S	NM	NM

Fonte: Autores (2025).

### **Objetivo 1: Articulação entre teoria e prática**

O primeiro objetivo refere-se à proposta de ambos os programas em promover uma formação teórico-prática de licenciandos para melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura. A análise dos trabalhos permitiu identificar três dimensões: (I) o papel dos professores orientadores na articulação entre teoria e prática; (II) a inserção dos licenciandos no contexto docente para estimular essa relação; e (III) a relevância dos estudos promovidos para a formação docente, totalizando 22 trabalhos. Os métodos de geração de dados desses estudos foram: entrevistas (11); narrativas escritas (2); análise documental, incluindo diários de campo, diários de bordo, relatórios, memoriais reflexivos, documentos oficiais, cartas, projeto político-pedagógico (9); observação participante (4); grupo focal (1); e questionários (8).

A primeira dimensão, referente ao fomento da articulação entre teoria e prática pelos professores orientadores, é exemplificada na dissertação de L. W. C. Ramos (2021), que, com base em entrevistas, mostra a atuação da docente orientadora em promover a relação teórico-prática nas atividades docentes dos residentes, como envolvê-los em momentos de reflexão durante e após a realização dos planejamentos, com o objetivo de analisar as experiências e identificar possíveis direções a serem tomadas, visando ao aprimoramento contínuo da prática pedagógica. A literatura de Garcez e Schlatter (2017b) e Perrenoud (2002) reforça a importância dessa mediação para uma formação docente de qualidade.

A segunda dimensão aborda a inserção dos licenciandos no contexto escolar como estímulo à articulação teoria-prática. Embora Malta (2021) mencione a intenção de investigar essa relação, seus resultados não são apresentados. Outros estudos, como os de Freitas (2021), L. W. C. Ramos (2021), Guedes (2021) e Guérios (2021), identificam que a participação nos programas estimulou essa articulação. Esses resultados evidenciam o alinhamento entre os objetivos políticos e sua aplicação prática (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Pesquisas como as de Woitowicz (2021) e Joi (2021) destacam que o Pibid aproxima conhecimentos acadêmicos e escolares, fortalecendo a formação de saberes docentes. Nascimento (2021) e E. W. A. Silva (2021) ressaltam a importância dessa aproximação no ambiente escolar e na construção de uma base sólida para a futura atuação, enquanto D. S. P. C. Pereira (2021) aponta que o Pibid prepara os bolsistas para o início de carreira, favorecendo reflexões sobre a prática pedagógica devido à imersão prolongada e aprofundada no ambiente escolar.

Além disso, Muderno (2021) destaca que o programa aproximou teoria e prática mediante diálogos e reflexões pedagógicas. Patrício (2021) observa que o contato com

realidades diversas da escola pública contribuiu para a formação profissional. Brito (2021) aponta que é no cotidiano dramático da escola que se fortalecem as forças formativas, enquanto Straykyver (2021) vê o Pibid como um campo fértil para consolidar a relação teoria-prática e integrar ensino, pesquisa e extensão. Ataíde (2021) também mostra, por meio da observação e análise de diários de campo, que o uso de tecnologias móveis nas práticas docentes dos residentes contribuiu para integrar saberes pedagógicos e tecnológicos, evidenciando a necessidade de aprofundar a discussão sobre tecnologias digitais na formação inicial.

Esses estudos, agrupados na segunda dimensão, reforçam que a vivência no espaço escolar concreto é essencial para uma formação de qualidade (Garcez; Schlatter, 2017a), aproximando universidade e escola e proporcionando situações autênticas da prática pedagógica (Zeichner, 2000; Biazolli; Gregolin; Stassi-Sé, 2021; Cardoso; Kimura; Nascimento, 2021).

Na terceira dimensão, os estudos apontam que os momentos de estudo proporcionados pelos programas são relevantes para a formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. A realização de cursos, como o de futebol americano pelos pibidianos do curso de Educação Física (Santos, 2022) e o de processo de escrita e revisão por pibidianos do curso de Letras (Silva, J. F., 2021) contribuiu de forma significativa para o ensino do esporte nas aulas e de produção, revisão e reescrita textual, respectivamente. Já a conexão entre discussões teóricas e o cotidiano escolar foi evidenciada por N. M. S. Santos (2021) e Paula (2021). N. M. S. Santos (2021) observou que, com base em diários de bordo e entrevistas, os debates orientados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) favoreceram a transposição didática do conhecimento acadêmico — aspecto pouco explorado nas disciplinas universitárias devido à carga horária reduzida e à diversidade de conteúdos estudados, enquanto Paula (2021), por meio da análise de documentos e relatórios, evidenciou a importância de uma proposta interdisciplinar centrada na cultura afro-brasileira para a implementação da Lei 10.639/2003, reforçando o papel do Pibid na formação docente crítica e contextualizada. Finalmente, a relevância da articulação entre teoria e prática também foi destacada por Cavalcante Filho (2021), que afirma que a relação teoria e prática ocorreu pelo uso de métodos ativos na aprendizagem por meio de projetos. ao mostrar que a utilização de métodos ativos no ensino fortaleceu essa relação no contexto do programa. Complementando esse panorama, M. M. V. R. Silva (2021) apontou que os saberes construídos no Pibid influenciaram diretamente as ações de ensino dos licenciandos em suas vivências escolares.

O que esses estudos sugerem é que, ao participar do Pibid e do PRP, os futuros professores conseguiram integrar saberes teóricos à prática profissional, desenvolvendo uma postura reflexiva e investigativa (Cardoso; Kimura; Nascimento, 2021), essenciais para uma formação docente crítica e inovadora. A articulação entre teoria e prática aconteceu pela parceria entre escolas e universidades, promovendo uma formação significativa (Zeichner, 2000) devido à reflexão sobre a ação pedagógica responder a demandas autênticas do cotidiano da profissão docente (Tardif, 2002).

## **Objetivo 2: Construção da identidade profissional**

O segundo objetivo refere-se à intenção do Pibid e do PRP de contribuir para a construção da identidade profissional docente dos participantes. Nos trabalhos analisados, observamos três tendências: (I) a compreensão do fazer docente por meio da prática proporcionada pelos programas, (II) a importância da autorreflexão crítica na constituição da identidade profissional e (III) a articulação da identidade com questões sociais mais amplas. Os métodos e materiais para a geração de dados dos 17 desta seção foram: entrevistas (7), método autobiográfico (6), análise documental (5), observação de aulas (1), análise textual discursiva (1) e questionários (6).

A primeira dimensão observada é a compreensão do fazer docente a partir das práticas experienciadas no programa. Segundo Patrício (2021, p. 12), a participação no PIBID "oferece oportunidades que possibilitam um contato com diferentes situações as quais auxiliam no processo de moldagem de um profissional mais apto a atuar no mercado de trabalho". Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Reis (2021), que explorou narrativas autobiográficas de egressos; Freitas (2021), que analisou portfólios reflexivos no subprojeto de Física; M. C. P. Santos (2021), que investigou produções em supervisão; Paula (2021), que analisou a repercussão da formação docente na trajetória de ex-bolsistas; Guedes (2021), que estudou a transposição didática no PRP; Guérios (2021), que aplicou questionários e grupos focais; e Oliveira (2021), que examinou o desenvolvimento de egressos dos programas. Brito (2021), ao articular o conceito de *perejivanie* (vivência) com narrativas de pibidianos, reforça que a vivência da imprevisibilidade da escola pública contribui para o desenvolvimento da identidade docente ao evidenciar como as vivências emocionais e imprevisíveis do cotidiano escolar impulsionam o desenvolvimento da consciência formativa. O estudo também ressalta a importância de reconhecer tanto a dimensão coletiva quanto a singular do ser e fazer docente, situadas nas experiências vividas na escola.

A segunda dimensão refere-se à criação de espaços privilegiados para a autorreflexão crítica, fundamental para a formação da identidade profissional. Rodrigues (2021) destaca, pela análise do discurso, que o Pibid contribui para desvelar tanto o *ethos* de observador quanto o de futuro docente. Joi (2021), via questionários, aponta que o programa estimula a reflexão sobre a prática e a experimentação de propostas de ensino, fortalecendo a confiança dos licenciandos. Pessoa (2021), em estudo interpretativo de narrativas, sustenta que o desenvolvimento da identidade docente se dá no âmbito do Pibid. J. C. Pereira (2021, p. 8) analisa portfólios e conclui que o programa "ressignifica a identidade docente dos participantes", enquanto Malta (2021), ao investigar o vínculo entre Pibid e estágio supervisionado, observa que essa articulação favorece uma postura crítica, reflexiva e autônoma. Além disso, M. M. V. R. Silva (2021) destaca, a partir de entrevistas com egressos, a importância da retomada dos estudos pelas supervisoras do Pibid, que produziram artigos científicos ao articular teoria e prática.

Finalmente, a terceira dimensão articula a identidade docente a questões sociais mais amplas. Silva, E. W. A. (2021), utilizando entrevistas, questionários e memoriais reflexivos, evidencia que, além da melhoria na prática docente, os participantes desenvolveram a consciência de seu papel educacional frente à sociedade. L. F. C. Silva (2021) focalizou o desenvolvimento de competências digitais em egressos do Pibid, enquanto Nascimento (2021) investigou a ressignificação da profissionalidade docente de supervisoras, apontando para a necessidade de inovação no exercício profissional.

As três dimensões identificadas — práticas formadoras, espaços de autorreflexão e articulação da identidade com a sociedade — alinham-se com o referencial teórico sobre boas práticas na formação docente. As pesquisas analisadas confirmam que a vivência escolar proporcionada pelo Pibid e pelo PRP é fundamental para a construção da identidade profissional dos licenciandos, tanto pela atuação como protagonistas da sua formação quanto pela reflexão sobre a prática, seja em contextos compartilhados, individuais ou por registros escritos. Assim, corroboram os princípios propostos por Garcez e Schlatter (2017a) para a formação docente de qualidade. Além disso, os resultados também dialogam com Nóvoa (1995), ao evidenciar que os programas criam espaços potentes de reflexão e fortalecem o reconhecimento da escola como um ambiente de formação holística e de pertencimento social.

### **Objetivo 3: Escolas, redes de ensino e universidades corresponsáveis pela formação inicial**

O terceiro objetivo analisa a parceria entre escolas, redes de ensino e universidades, observando como esses espaços atuam dinamicamente na formação de professores. Três dimensões de análise foram elaboradas: (I) o fomento da parceria entre instituições de educação superior e escolas para aprimorar a formação docente; (II) a importância das experiências para a reflexão e o autoconhecimento dos professores em formação; e (III) o reconhecimento das escolas como espaços de exploração. Ao todo, foram considerados 17 trabalhos, cujas metodologias de geração de dados incluíram entrevistas, questionários e grupos focais (8), estudos de portfólios reflexivos e narrativas de aulas (6), revisão bibliográfica e análise documental com entrevistas (2) e pesquisa-ação (1).

A primeira dimensão destaca a importância da parceria entre instituições de educação superior e escolas. Na dissertação de L. W. C. Ramos (2021), a interação entre IES e escola é enfatizada como fundamental para o compartilhamento de responsabilidades formativas no PRP. Patrício (2021), analisando entrevistas, também ressalta a contribuição do Pibid para a construção de uma ponte de conhecimentos entre universidade e educação básica. Outras pesquisas evidenciam que essa parceria qualifica os processos de ensino e aprendizagem (Nascimento, 2021), favorece o trabalho interdisciplinar (Sanchez, 2021) e potencializa a transformação dos sistemas tradicionais de formação docente (Pessoa, 2021).

A segunda dimensão foca na relevância das experiências vividas para a reflexão e o autoconhecimento dos futuros professores. Reis (2021) aponta que os programas oferecem um espaço formativo amplo, articulando universidade e escola ao inserir o licenciando no cotidiano escolar. Sousa (2021) destaca que essa mediação modifica a percepção dos estudantes sobre a formação inicial e os ajuda a reconhecer e superar dificuldades (Freitas, 2021). O intercâmbio de vivências entre pares e a reflexão promovem a construção do senso de pertencimento, como defende Nóvoa (1995). Guedes (2021) sublinha os benefícios da aproximação precoce com a escola e, segundo Carvalho (2021), essa vivência facilita a inserção dos novos professores no início de suas carreiras.

A terceira dimensão considera as escolas como espaços de exploração e protagonismo docente, em consonância com Garcez e Schlatter (2017a). D. A. Ramos (2021) propõe a metáfora de um palco compartilhado entre docentes da educação superior e básica, ressaltando o caráter formativo das experiências promovidas. Guérios (2021) e Zwetsch (2021) reforçam que a vivência escolar contribui significativamente para práticas pedagógicas mais qualificadas. Na análise de documentos oficiais do Pibid e entrevistas realizadas por C. V. Santos (2021),

verifica-se que o programa estimula o diálogo entre os saberes acadêmicos e a prática escolar, ampliando a dinamicidade formativa, aspecto também observado por Malta (2021).

Na análise de documentos oficiais acerca do Pibid e a realização de entrevistas de roteiro semiestruturado, conduzidas por C. V. Santos (2021, p. 8), o autor atesta que o Pibid proporciona aos professores em formação “experiências por meio do desenvolvimento de ações em sala de aula, buscando o diálogo entre os saberes contidos no nível superior de ensino e a educação básica”, reafirmando a dinamicidade identificada em entrevistas semiestruturadas realizadas por Malta (2021) dessas instâncias de aprendizagem que desenvolvem e consolidam saberes da profissão, possíveis por meio da colaboração e trabalho em conjunto entre instituições superiores e escolas.

Entre as práticas bem-sucedidas destacadas nos trabalhos analisados, estão a implementação da metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos na matemática (Cavalcante Filho, 2021) e a realização de um subprojeto de Música no PRP (Pereira, J. C., 2021), nos quais a parceria entre universidade e escola foi essencial. Nessas experiências, a colaboração entre os sujeitos envolvidos mostrou-se decisiva para superar desafios e consolidar aprendizagens significativas, reforçando a imersão escolar como elemento central na formação de professores.

#### **Objetivo 4: Valorização dos professores da educação básica como cofomadores e protagonistas na formação inicial docente**

No quarto objetivo, foram desenvolvidas quatro dimensões de análise: (I) a valorização dos docentes por meio da reflexão sobre o seu trabalho a partir do professor da escola, (II) a importância de espaços de diálogo na formação docente, (III) a resistência de professores das escolas e (IV) a desvalorização do magistério enquanto profissão. As metodologias de geração de dados nestes quatro trabalhos incluíram entrevistas semiestruturadas (2), análise documental (1) e entrevistas interpretadas via análise textual discursiva (1).

Na primeira dimensão, Callian (2021), com base em entrevistas, identifica dimensões do trabalho docente amplamente presentes na atuação da professora supervisora do Pibid, mas ainda pouco evidenciadas nos pibidianos, em processo de formação inicial. Suas conclusões contribuem para a problematização dessas dimensões no percurso formativo, de modo a reforçá-las ou relativizá-las, incentivando a reflexão crítica dos futuros professores sobre sua prática.

A segunda dimensão destaca a importância de espaços de diálogo na formação docente. A análise textual discursiva de Silva (2022) mostra que os supervisores do Pibid valorizam o foco no contexto local, pois ele favorece a escuta, o compartilhamento de experiências e a expressão de diferentes perspectivas sobre o ambiente escolar. Essas vivências locais são, assim, reconhecidas como fundamentais para a formação dos licenciandos.

A terceira dimensão, analisada por D. A. Ramos (2021), evidencia a resistência de alguns preceptores do PRP em assumir a corresponsabilidade na formação dos residentes, como demonstrado pela ausência em reuniões e pela falta de clareza sobre seu papel na coformação, sinalizando entraves ao cumprimento do objetivo de colaboração. Já a quarta dimensão, baseada na análise documental de Jesus (2022), aponta a desvalorização do magistério: embora houvesse investimentos no ensino superior, não se observaram políticas eficazes para prestigiar a profissão docente nas escolas de educação básica, nem para melhorar salários e condições de trabalho.

### **Objetivo 5: Pesquisa, inovação e metodologias com base nas experiências**

Na quinta categoria, foram identificados nove trabalhos. Percebemos dentro desta categoria a presença de duas dimensões de análise: (I) a atualização do docente da escola básica e (II) aspectos das pesquisas e metodologias. As metodologias de geração de dados nestes trabalhos foram: questionários, entrevistas e grupos focais (4), revisão bibliográfica (1), pesquisa-ação (1), narrativa (auto)biográfica (1), pesquisa qualitativa (1) e estudo de caso quanti-qualitativo (1).

Na primeira dimensão, M. M. V. R. Silva (2021), a partir de entrevistas com cinco professoras supervisoras do Pibid/Pedagogia, aponta que o Programa oportunizou a retomada dos estudos, o desenvolvimento da escrita acadêmica e o compartilhamento sistematizado de práticas de sala de aula. Oliveira (2021), por meio de questionários e entrevistas, analisou a perspectiva de egressos do Pibid e do PRP, destacando que a participação em ambos favoreceu a inserção em eventos e projetos. Ainda segundo M. M. V. R. Silva (2021), as supervisoras também puderam focar no contexto local, criando espaços de escuta e expressão de experiências e perspectivas. A pesquisa qualitativa de Santos (2022) investigou as contribuições de um curso de futebol americano para bolsistas do Pibid do curso de Educação Física, concluindo que houve impacto positivo na formação, com ampliação dos repertórios esportivos dos licenciandos.

Na segunda dimensão, Woitowicz (2021) destaca que egressos do Pibid do curso de Geografia apontaram que o incentivo à pesquisa durante a licenciatura foi um aspecto marcante do programa, motivando-os a continuar os estudos em cursos de pós-graduação, reconhecendo a pesquisa como parte essencial da prática docente. Guérios (2021), com questionários e grupos focais, observou que as práticas pedagógicas dos programas favorecem o planejamento, a execução e a reflexão docente, reforçando o trabalho coletivo e supervisionado. Brito (2021), com narrativa (auto)biográfica, aponta o conceito de *perejivanie* (vivência) como potencial categoria de análise em pesquisas sobre formação docente. Cardoso, Kimura e Nascimento (2021) reforçam que o desenvolvimento profissional dos futuros professores é impulsionado por metodologias que incentivam o trabalho colaborativo e a atuação em contextos diversos, evidenciando que a construção do saber docente é um processo reflexivo e contínuo.

Nessa linha, Cavalcante Filho (2021), por meio de pesquisa-ação, investigou a metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos. Sanches (2021), com base em questionários, apontou que os participantes do Pibid compreenderam a importância do trabalho interdisciplinar e o desenvolveram em suas práticas docentes, mesmo enfrentando desafios relacionados à rotina escolar ou incompatibilidade de horários, além de destacar o planejamento entre universidade e escola e as parcerias com outros docentes no ambiente escolar. Complementarmente, Paula *et al.* (2021), em revisão bibliográfica, destacam que a participação nos programas favoreceu a busca por metodologias diversificadas e recursos que motivem o interesse dos estudantes.

Dessa forma, a presença articulada de pesquisa e metodologia nesta categoria é intencional e necessária, pois ensino, pesquisa e prática se entrelaçam de maneira orgânica.

De forma geral, os resultados indicam que a articulação entre teoria e prática (Objetivo 1) foi observada em 22 trabalhos; a construção da identidade profissional (Objetivo 2) em 18; a corresponsabilidade na formação inicial (Objetivo 3) em 17; a valorização dos professores da educação básica (Objetivo 4) em dois; e a pesquisa, inovação e metodologias (Objetivo 5) em nove. Ressalta-se que o Objetivo 4 foi o único que apresentou registros de não cumprimento em dois estudos: Ramos, D. A. (2021) identificou resistência dos preceptores do PRP, e Jesus (2022) destacou a ausência de políticas efetivas para valorização do magistério.

## CONCLUSÃO

Esta revisão sistemática buscou responder à seguinte pergunta: em que medida os objetivos previstos nos documentos oficiais do Pibid e do PRP têm sido alcançados, segundo

os resultados apresentados em teses e dissertações publicadas entre 2021 e 2022? Os resultados indicam avanços importantes, sobretudo na articulação entre teoria e prática, na construção da identidade profissional docente e na corresponsabilidade de universidades, escolas e redes de ensino pela formação inicial, objetivos identificados em grande parte dos estudos analisados. Por outro lado, os resultados referentes à valorização dos professores da educação básica como coformadores e protagonistas, embora presentes, mostraram-se menos recorrentes e, por vezes, limitados por desafios institucionais. Em relação à dimensão da pesquisa, inovação e metodologias, constatou-se que os programas têm impulsionado práticas pedagógicas diversificadas e reflexivas, fortalecendo o caráter investigativo e colaborativo da formação docente.

Ao confrontar esses achados com o referencial teórico adotado, observa-se que as experiências analisadas materializam, em grande medida, os pressupostos de Zeichner (2000), Perrenoud (2002), Pimenta (2005) e Tardif (2012), especialmente ao enfatizar a superação da dicotomia teoria-prática e a necessidade de uma formação processual situada. Do ponto de vista das políticas públicas, os resultados sugerem que tanto o Pibid quanto o PRP têm promovido o protagonismo da escola como espaço formativo (Garcez; Schlatter, 2017a), a reflexão coletiva entre pares e o desenvolvimento de práticas inovadoras – ainda que os desafios ligados à valorização docente e à corresponsabilidade plena persistam como pontos de tensão.

À luz do ciclo de políticas (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006), os resultados desta revisão corroboram que a implementação dos programas, embora orientada por diretrizes nacionais, é marcada por processos de interpretação, adaptação e ressignificação nas realidades escolares locais. Os trabalhos revisados evidenciam que, ao transitar do contexto de produção dos textos oficiais para o contexto da prática, os objetivos das políticas são apropriados pelos atores de maneiras diversas, gerando tanto convergências quanto resistências e disputas. Por outro lado, a dificuldade de consolidar a valorização dos professores da educação básica enquanto coformadores ilustra as limitações e tensões inerentes ao ciclo de políticas, especialmente no que diz respeito à implementação de mudanças estruturais na profissão docente.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se que, apesar do desenho metodológico abranger trabalhos defendidos entre 2021 e 2022, a maioria dos estudos identificados refere-se ao ano de 2021. Considera-se que o tempo necessário para defesa, depósito e processamento dos trabalhos nas bases pode ter limitado a identificação de produções mais contemporâneas à data de realização das buscas (dezembro de 2022). Ademais, como as 38 pesquisas analisadas

VIAL, Ana Paula Seixas *et al.* Uma revisão sistemática dos programas Pibid e Residência Pedagógica em teses e dissertações. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.35, jul. 2025.

utilizaram diferentes metodologias, não foi possível comparar diretamente seus resultados, o que limita as generalizações sobre o alcance dos objetivos dos programas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATAIDE, M. C. E. S. **Mobilizando o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores: uso de aplicativos na prática de ensino de Ciências**. 2021. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>

BIAZOLLI, C. C.; VALENCISE GREGOLIN, I.; CATARINA STASSI-SÉ, J. Contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação inicial de futuros professores de línguas: aspectos da parceria colaborativa. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 155–170, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i26.420>

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 82**, de 26 de abril de 2022, que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica - PRP. Brasília, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_1689649\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf). Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. Diário Oficial da União, Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 31 jan. 2023.

BRITO, F. J. S. **Perejivanie de iniciação à docência e narrativas (auto)biográficas: uma pibidiana e o chão da escola**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2021.

CALLIAN, G. R. **As dimensões do trabalho docente na perspectiva dos estudantes do Pibid**. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2021.

CAPES. **CAPES participa da Conferência Nacional de Educação**. CAPES, Brasília, 29 jan. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-participa-da-conferencia-nacional-de-educacao>. Acesso em: 02 jun. 2025.

VIAL, Ana Paula Seixas *et al.* Uma revisão sistemática dos programas Pibid e Residência Pedagógica em teses e dissertações. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.35, jul. 2025.

CAPES. **Programas encerrados**. CAPES, Brasília, 13 ago. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados>. Acesso em: 02 jun. 2025.

CARDOSO, M. L. M.; KIMURA, P. R. O.; NASCIMENTO, I. P. Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. **Revista Cocar**, v. 15. n. 31, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2912>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CARVALHO, M. A. A. **A entrada na carreira docente**: uma análise de professores de Educação Física iniciantes que participaram do Pibid. 2021. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2021.

CAVALCANTE FILHO, S. M. **Metodologias ativas no Programa de Residência Pedagógica**: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática. 2021. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FREITAS, D. M. L. **Contribuições do Pibid Física UFLA na formação inicial e continuada de professores**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017a, p. 13-36.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Relatos de prática: com a palavra, o professor-autor-formador. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, p. 12-19, 01 jul. 2017b. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/11791/especial-relatos-de-pratica-com-a-palavra-o-professor-autor-formador.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

GUEDES, E. B. **Formação inicial de professores no ambiente profissional**: um olhar sobre a transposição didática de conteúdos de Ciências e Biologia no Programa Residência Pedagógica. 2021. 156f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Ilha Solteira), São José do Rio Preto, 2021.

GUERIOS, J. **Diálogos entre Pibid e Residência Pedagógica**: impactos na formação inicial docente. 2021. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Camboriú. 2021.

JESUS, M. A. C. **Formação de professores de Matemática, Ciências Naturais e Física no contexto do Pibid/CAPES**: discussão sobre estatísticas. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2022.

VIAL, Ana Paula Seixas *et al.* Uma revisão sistemática dos programas Pibid e Residência Pedagógica em teses e dissertações. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.35, jul. 2025.

JOI, S. G. **Pibid e saberes profissionais**: uma análise desse paralelismo sob a ótica de professores em início de carreira. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2021.

MACARO, E. Systematic reviews in applied linguistics. In: MCKINLEY, J.; ROSE, H. (Orgs.). **The Routledge handbook of research methods in applied linguistics**. Oxon: Routledge, 2020, p. 230-239.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MALTA, J. O. **A formação teórico-prática no estágio supervisionado de um curso de licenciatura em física do IFPI**: reflexões a partir de narrativas das aprendizagens com as experiências no Pibid. 2021. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021.

MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L. B. P; NUNES, M. M. R.; ESPOSITO, Y. L.; SIMIELLI, E. R.; TELES, N. C. G. **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MUDERNO, J. R. **Contribuições do Pibid na formação de professoras de matemática na perspectiva de saberes docentes**. 2021. 103 f. (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, 2021.

NASCIMENTO, E. G. **A formação continuada de professoras supervisoras do Pibid de Pedagogia**: contribuições para ressignificação da profissionalidade docente. 2021. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, T. H. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica**: compreensão dos programas a partir de licenciados em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2021. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2021.

PATRÍCIO, E. R. S. **O Pibid na formação de docente no curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina**. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Pernambuco-Campus Petrolina, Petrolina, 2021.

PAULA, G. S. N.; SOUZA, S. B.; SALGADO, S. C. M.; FARIA, D. Y. A Residência Pedagógica e a pandemia: implicações do ensino remoto. **Anais Educação em Foco**: IFSULDEMINAS, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/145>. Acesso em: 31 jan. 2023.

VIAL, Ana Paula Seixas *et al.* Uma revisão sistemática dos programas Pibid e Residência Pedagógica em teses e dissertações. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.35, jul. 2025.

PAULA, M. L. L. C. **Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: experiências no Pibid a partir de narrativas docentes.** 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PEREIRA, D. S. P. C. **Educação musical em uma escola de educação básica: contribuições do Programa Residência Pedagógica.** 2021; 194f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

PEREIRA, J. C. **(Trans)formações na identidade docente durante a formação inicial no Pibid Inglês.** 2021. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Grupo A, 2002.

PESSOA, L. J. **O Pibid como um terceiro espaço de complexidade e interculturalidade na formação inicial do professor de línguas.** 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, D. A. **Pistas de uma professora preceptora para o desenvolvimento da prática de licenciandos na iniciação à docência.** 2021. 90 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RAMOS, L. W. C. **Programa Residência Pedagógica: um estudo sobre a formação docente de química.** 2021. 107 f. Qualificação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

REIS, G. C. **Relação entre a formação do Pibid/Matemática da UFG/RC e a história de vida de seus egressos (2009 – 2019).** 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2021.

RODRIGUES, T. G. **A projeção do ethos na iniciação à docência: proposta de análise da imagem do professor em formação no Pibid-Letras da UFBA.** 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ROSA, C. I. **Contribuições de Paulo Freire e Humberto Maturana para a educação ambiental: um olhar intercultural sobre o programa Pibid (UNISC) no curso de formação de professores de Ciências Biológicas.** 2021. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SANCHES, R. C. R. **Percepções de professores supervisores do Pibid-UFSCAR sobre o conceito de interdisciplinaridade.** 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SANTOS, A. A. **Pedagogia do Futebol Americano nas aulas de Educação Física escolar: algumas contribuições à formação crítico-reflexiva no Pibid/UFLA (2020-2022).** 2022. 155f.

VIAL, Ana Paula Seixas *et al.* Uma revisão sistemática dos programas Pibid e Residência Pedagógica em teses e dissertações. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.35, jul. 2025.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SANTOS, C. V. **O Pibid na universidade pública: um olhar dos bolsistas egressos**. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

SANTOS, M. C. P. **Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o Pibid e a produção de docentes supervisores/as**. 2021. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

SANTOS, N. M. S. **Praxeologia para ensinar sólidos geométricos: o caso de uma bolsista residente do curso Licenciatura em Matemática da UFS**. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SILVA, E. W. A. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) nas vozes dos bolsistas egressos**. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, J. F. **A mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica**. 2021. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SILVA, L. F. C. **As Competências digitais de professores de Língua Inglesa: perspectivas de egressos Pibid do curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado de Mato Grosso**. 2021. 51 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

SILVA, M. M. V. R. **Formação de professores e ensino: narrativas de supervisores do Pibid/Pedagogia**. 2021. 228 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021.

SILVA, S. O. A. **A perspectiva freireana para a educação científica no campo no contexto do Pibid**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

SOUSA, S. C. S. **O Pibid na formação de professores: trajetórias e vivências de estudantes cotistas do curso de Pedagogia**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

STRAYKYVER, C. **Formação inicial e trabalho docente: o Pibid no contexto das licenciaturas do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos**. 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Goiano, Ceres, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIAL, Ana Paula Seixas *et al.* Uma revisão sistemática dos programas Pibid e Residência Pedagógica em teses e dissertações. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.35, jul. 2025.

VANZUITA, A.; GUÉRIOS, J. Potencialidades e limites dos programas federais Pibid e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-23, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469840212>

WOITOWICZ, E. **A formação e o trabalho do professor de geografia para os egressos do Pibid no estado do Paraná (2010-2017)**. 2021. 197 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Centro de Ciências Humanas, Francisco Beltrão, 2021.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul./ago. 2000.

ZWETSCH, A. S. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e as repercussões nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos egressos do subprojeto Pedagogia/Pibid/UFSM**. 2021. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

## OS AUTORES

**Ana Paula Seixas Vial** é doutoranda em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra e licenciada em Letras – Português/Inglês pela mesma instituição. Atualmente, é professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) no campus Novo Hamburgo. Seus principais interesses de pesquisa incluem formação de professores, ensino de línguas e elaboração de materiais didáticos.

**E-mail:** [anavial@ifsul.edu.br](mailto:anavial@ifsul.edu.br)

**Wesley Acorinti** é licenciado em Letras pela UFRGS. Atualmente, é mestrando em Linguística Aplicada na Northern Arizona University (NAU), onde também leciona disciplinas de graduação na área de Inglês. Seus principais interesses de pesquisa incluem inglês para fins específicos e linguística de corpus.

**E-mail:** [acorinti@nau.edu](mailto:acorinti@nau.edu)

**Camilo Sánchez** é professor de inglês e pesquisador, com especialização na internacionalização do ensino superior e no papel das línguas na pesquisa e na publicação acadêmica. Obteve o título de mestre em Letras – Linguística Aplicada pela UFRGS em 2024, por meio do Programa de Bolsas Brasil PAEC OEA-GCUB, com financiamento da CAPES.

**E-mail:** [camilosanchezpranao@gmail.com](mailto:camilosanchezpranao@gmail.com)

**Mariana Baierle** é jornalista pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestra em Letras e doutoranda no programa de pós-graduação em Letras da UFRGS na área da Linguística Aplicada. Seu foco de pesquisa são processos inclusivos, educação especial e letramento acadêmico de pós-graduandos com deficiência visual.

**E-mail:** [marianabaierle39@gmail.com](mailto:marianabaierle39@gmail.com)