

A OBRIGATORIEDADE DO PROGRAMA PIBID: UM AVANÇO PARA A LICENCIATURA OU UMA AMEAÇA À AUTONOMIA DOCENTE?

André Henrique Boazejewski Pereira¹
Desiré Luciane Dominschek²

RESUMO

Criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo valorizar a formação inicial docente, aproximando os licenciandos da realidade escolar, proporcionando um contato mais aprofundado e reflexivo com a práxis pedagógica. Diante disso, nos últimos anos, tem se discutido a possibilidade de tornar o PIBID obrigatório para os cursos de licenciatura, bem como sua viabilidade como alternativa aos estágios supervisionados tradicionais. Assim, este trabalho, de caráter preliminar e exploratório, busca analisar as implicações legais, estruturais e educacionais da obrigatoriedade do PIBID para as licenciaturas, refletindo sobre seus desafios e potenciais benefícios. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de documentos normativos, tendo como principais referências Gatti *et al.* (2014), André (2015), Dominschek e Alves (2017), Oliveira, Rezende e Carneiro (2021). Os resultados preliminares indicam que o PIBID possui vantagens significativas para a formação docente, tendo uma experiência mais aprofundada e qualitativa do que o estágio supervisionado, tanto pela carga horária ampliada quanto pela articulação entre teoria e prática. No entanto, sua obrigatoriedade levanta desafios que precisam ser considerados, como a necessidade de adaptações curriculares, infraestrutura adequada nas escolas participantes e um modelo de implementação que respeite as especificidades de cada licenciatura. Conclui-se que, para que o PIBID cumpra esse papel de maneira efetiva, sua obrigatoriedade deve vir acompanhada de investimentos estruturais, suporte institucional e políticas públicas que garantam sua plena execução e integração com os cursos de licenciatura.

Palavras-chave: PIBID, Formação Docente, Estágio Supervisionado, Práxis Educativa.

INTRODUÇÃO

À primeira vista, sem uma análise crítica e aprofundada sobre a formação docente no Brasil, a resposta à questão proposta no título desta pesquisa pode parecer simples. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, apresenta uma série de benefícios amplamente reconhecidos, tais como a qualificação da formação inicial nas licenciaturas, o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, a consolidação do tripé pesquisa-ensino-extensão, bem como uma experiência formativa mais crítica, reflexiva e qualitativa sobre o ambiente escolar. Além disso, estudos indicam que o PIBID contribui para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, ao

¹ Professor do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Curitiba. Graduado em Pedagogia, Letras pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, boazejewskia@gmail.com

² Professora orientadora: Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, desire.d@uninter.com.



mesmo tempo em que amplia as discussões sobre defasagens estruturais e metodológicas do ensino.

Diante dessas vantagens, é difícil imaginar que a obrigatoriedade deste Programa pudesse ser vista como algo negativo ou uma ameaça. Pelo contrário, sua implementação como parte estruturante das licenciaturas aparenta ser um passo natural na valorização da docência, uma solução coerente para os desafios da formação inicial e uma vitória há muito aguardada no cenário educacional.

No entanto, uma análise mais aprofundada revela que a questão não é tão simples quanto parece. Embora o PIBID seja amplamente reconhecido como uma iniciativa que fortalece a formação de professores, sua obrigatoriedade levanta desafios que vão além de seus benefícios imediatos. A implementação compulsória do programa exige uma reflexão crítica sobre seus impactos na estrutura curricular das licenciaturas, na organização das instituições formadoras e nas especificidades educacionais. Um dos pontos centrais dessa discussão é a relação entre o PIBID e o estágio supervisionado, componente obrigatório nos cursos de licenciatura e tradicionalmente concebido como a principal experiência prática dos futuros docentes. Se o PIBID se tornasse obrigatório, qual seria sua relação com essa etapa da formação? Ele poderia substituí-la ou representaria apenas uma nova exigência para os licenciandos?

Diante dessa problemática, esta pesquisa, fruto da participação dos autores no PIBID UNINTER, busca analisar as implicações da obrigatoriedade do PIBID para os cursos de licenciatura, refletindo sobre seus impactos na estrutura curricular, nos estágios obrigatórios e na experiência formativa dos futuros docentes. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com foco nas normativas educacionais e nos estudos de Gatti *et al.* (2014), André (2015), Dominschek e Alves (2017), Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), entre outros.

Os resultados preliminares indicam que a obrigatoriedade do PIBID apresenta tanto potenciais avanços quanto desafios estruturais. De um lado, a literatura acadêmica aponta que o programa proporciona uma experiência formativa mais aprofundada do que o estágio supervisionado tradicional, devido à sua maior carga horária e à integração mais efetiva entre teoria e prática. Além disso, sua implementação obrigatória poderia consolidar um modelo mais estruturado de iniciação à docência, promovendo um contato mais significativo com a realidade escolar. No entanto, essa proposta também suscita questionamentos quanto à viabilidade de sua universalização, considerando a necessidade de financiamento contínuo, a



infraestrutura das escolas participantes e a compatibilização com a diversidade curricular das licenciaturas.

Dessa forma, a análise sugere que, embora o PIBID represente uma estratégia promissora para a formação docente, sua obrigatoriedade exige um planejamento cuidadoso para evitar impactos negativos na autonomia dos cursos e na organização das práticas formativas. Ao longo deste artigo, essas questões serão exploradas com base na literatura especializada e nas diretrizes normativas, a fim de aprofundar o debate sobre os caminhos possíveis para a valorização da docência.

METODOLOGIA

Para responder ao objetivo proposto, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131), bem como o uso documental de normativas educacionais.

BREVE ANÁLISE SOBRE ALGUNS IMPACTOS DA OBRIGATORIEDADE DO PIBID

As Bolsas do PIBID e o Seu Financiamento

A instabilidade de programas educacionais no Brasil tem sido um fator de preocupação para pesquisadores da área, especialmente no que se refere à formação de professores. No caso do PIBID, essa preocupação se justifica pelo fato de o programa, mesmo após mais de uma década de existência, ainda não ter sido consolidado como uma política de Estado. Como aponta Marli André (2015, p. 74) em entrevista para a Revista Veras: "Ele entrou como um programa, e programas podem terminar. Esse é o grande defeito do Pibid. Ele deveria ser uma política de formação de professores." Eis um dos problemas centrais: a vulnerabilidade do PIBID diante de mudanças políticas e cortes orçamentários, o que compromete sua continuidade e a segurança das instituições e dos licenciandos envolvidos. Diante da possibilidade de torná-lo obrigatório, essa fragilidade estrutural precisa ser analisada com cautela. Afinal, se o PIBID for imposto como parte essencial da formação inicial, sem que haja garantias legais e financeiras para sua manutenção, corre-se o risco de



criar um sistema instável, que pode gerar mais dificuldades do que benefícios para os cursos de licenciatura e para a educação básica.

Assim, a fragilidade estrutural do PIBID não se restringe à sua condição de programa temporário, mas também à sua dependência de recursos financeiros variáveis e de uma regulamentação instável. Nesse sentido, sua trajetória tem sido marcada por um processo de institucionalização intermitente, no qual avanços e retrocessos se alternam de acordo com mudanças na política educacional. Como apontam Rodrigues, Silva e Miskulin (2013), a continuidade do PIBID esteve frequentemente condicionada à instabilidade orçamentária da CAPES e à ausência de um marco regulatório que garantisse sua permanência como política de Estado. Dessa forma, a discussão sobre a obrigatoriedade do programa não pode ser dissociada dessas incertezas estruturais. Se o PIBID for imposto como requisito essencial para a formação docente, sem que haja planejamento financeiro sólido e regulamentação clara, corre-se o risco de institucionalizar um modelo frágil, no qual licenciandos e instituições formadoras fiquem vulneráveis à descontinuidade do programa.

Para ilustrar essa problemática, basta observar o impacto que cortes orçamentários já tiveram sobre o PIBID no passado. Em 2018, por exemplo, a oferta de bolsas do programa sofreu uma redução de 33%, resultando na exclusão de 14 mil bolsistas em relação ao ano anterior (UFRGS, 2020). O impacto dessa redução não foi apenas quantitativo, mas também afetou diretamente a formação de professores e a dinâmica das escolas públicas, que tiveram que readequar suas práticas pedagógicas devido à saída abrupta dos licenciandos. Esse cenário se repetiu em 2021, quando atrasos nos pagamentos das bolsas do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica afetaram 528 estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), comprometendo não apenas a permanência dos bolsistas, mas também o desenvolvimento de atividades pedagógicas em mais de 50 escolas de educação básica (UFSM, 2021).

Seguindo esse raciocínio, a obrigatoriedade do PIBID precisa ser analisada com cautela, pois sua implementação em larga escala exigiria estabilidade orçamentária e um planejamento estruturado que garantisse sua continuidade mesmo diante de mudanças políticas. Sem essas garantias, há o risco de que licenciandos sejam obrigados a integrar um programa cuja execução pode ser interrompida a qualquer momento, gerando insegurança acadêmica e profissional. Além disso, a dependência de repasses da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sem um modelo de financiamento consolidado, reforça a vulnerabilidade do programa.



A Relação Entre o PIBID e a Estrutura Curricular das Universidades

Dessa forma, a obrigatoriedade do PIBID não afeta apenas questões de financiamento e regulamentação, mas também a estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, um dos desafios centrais dessa implementação seria a necessidade de reorganizar os componentes curriculares para integrar o programa de maneira coerente, evitando sobrecarga de atividades para os licenciandos. Como apontam Gatti *et al.* (2014), a estrutura curricular das licenciaturas no Brasil já enfrenta dificuldades na articulação entre teoria e prática, e a inclusão compulsória do PIBID exigiria ajustes significativos nos cursos, principalmente no que diz respeito à relação com os estágios supervisionados. Dessa forma, a imposição do PIBID como experiência obrigatória levantaria questões sobre a compatibilização entre os diferentes momentos formativos dos licenciandos e as exigências da carga horária mínima definida pelo Ministério da Educação (MEC).

Seguindo esse raciocínio, a falta de diretrizes curriculares unificadas para a integração do PIBID nos cursos de licenciatura pode gerar disparidades entre as formações oferecidas pelas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Enquanto algumas universidades poderiam reorganizar suas matrizes curriculares para absorver o programa, outras enfrentariam maiores dificuldades, especialmente aquelas que já operam com currículos densos e estruturados em torno de estágios supervisionados. Além disso, a Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024), ao regulamentar o PIBID, não prevê um modelo único de adaptação curricular, deixando a critério das IES a forma como o programa será incorporado. Dessa maneira, há o risco de que a obrigatoriedade do PIBID crie um cenário de desigualdade entre os cursos de licenciatura, no qual algumas instituições consigam integrar o programa de maneira eficaz, enquanto outras tenham dificuldades para ajustá-lo às suas diretrizes pedagógicas.

Um exemplo concreto dessa problemática ocorreu com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019, que estabeleceram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2020), trazendo à tona desafios significativos para as universidades federais na adaptação de seus cursos de licenciatura. Essas instituições enfrentaram períodos de transição caracterizados por desorganização e confusão, impactando negativamente os licenciandos (LIRA; ASSIS, 2024). Além disso, as reformas curriculares, frequentemente impostas sem um diálogo adequado com as instituições, resultaram na perda de autonomia docente e em dificuldades na implementação de novos currículos (SILVA; GOMES, 2023). Críticas



adicionais apontam que a BNC-Formação promove uma padronização que desconsidera as especificidades regionais e locais, limitando a diversidade pedagógica e a capacidade de inovação dos educadores (PORTELINHA, 2021), bem como indicam que a centralização curricular pode levar ao desestímulo dos docentes, afetando a qualidade do ensino e contribuindo para a evasão nos cursos de licenciatura (AMORIM *et al.*, 2024). Diante desse cenário, a obrigatoriedade do PIBID, sem um planejamento cuidadoso, corre o risco de reproduzir esses mesmos desafios, comprometendo a formação dos futuros professores.

Assim, antes de tornar o PIBID um requisito obrigatório para as licenciaturas, seria necessário um estudo aprofundado sobre a viabilidade curricular do programa, garantindo que sua implementação ocorra de maneira harmônica e sem prejudicar a trajetória acadêmica dos licenciandos. Como argumentam Rodrigues, Silva e Miskulin (2013), mudanças estruturais na formação docente devem ser planejadas com base em diagnósticos prévios das condições institucionais, evitando que políticas bem-intencionadas acabem gerando mais desafios do que soluções.

O Amparo Qualitativo do PIBID

A Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024) representa um avanço na regulamentação do PIBID ao consolidar diretrizes para sua gestão e avaliação. No entanto, sua implementação obrigatória levanta questionamentos sobre a qualidade da formação docente que seria proporcionada nesse novo formato. Como apontam Dominschek e Alves (2017), um dos diferenciais do PIBID é sua imersão formativa, qualitativa, que permite aos licenciandos um contato aprofundado com a realidade escolar, favorecendo a articulação entre teoria e prática. No entanto, essa imersão depende de uma estrutura que possibilite o acompanhamento contínuo dos bolsistas, garantindo suporte pedagógico e espaço para a reflexão crítica sobre a docência.

A experiência do PIBID em algumas instituições já evidencia desafios qualitativos que poderiam se intensificar com sua universalização. Em algumas universidades, por exemplo, há relatos de licenciandos que encontram dificuldades para conciliar as exigências do programa com a carga horária de seus cursos, levando a um acompanhamento superficial das atividades escolares (GATTI *et al.*, 2014). Além disso, há casos em que a falta de coordenação eficaz entre universidade e escola resulta em atividades pouco estruturadas, sem um planejamento pedagógico coerente, o que compromete o propósito formativo do PIBID (OLIVEIRA; REZENDE; CARNEIRO, 2021). Como indicam Dominschek e Alves (2017),



quando o programa não é devidamente integrado às licenciaturas, corre-se o risco de que os licenciandos assumam funções operacionais dentro da escola, como auxiliares de sala, sem um processo real de aprendizagem docente.

Outro ponto crítico é a necessidade de adaptação do programa às diferentes realidades educacionais. O PIBID tem sido reconhecido por promover uma aproximação entre a universidade e a escola, mas essa relação exige planejamento e diálogo entre os envolvidos. Há contextos em que a dinâmica da escola não favorece a presença de licenciandos em formação, seja pela resistência dos gestores à implementação do programa, seja pelas próprias condições estruturais precárias das instituições (GATTI *et al.*, 2014). A falta de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades, o déficit de materiais didáticos e a ausência de tempo disponível para o acompanhamento dos estudantes são fatores que podem comprometer a experiência formativa (PARO, 2016).

Diante desses desafios, a obrigatoriedade do PIBID exige um planejamento que vá além da expansão numérica do programa. Para garantir a qualidade da formação docente, é fundamental que a regulamentação contemple diretrizes claras para o acompanhamento pedagógico dos licenciandos, estratégias para evitar sobrecarga curricular e adaptações às diferentes realidades institucionais. Caso contrário, o programa corre o risco de perder seu caráter formativo, tornando-se um requisito burocrático sem impacto efetivo na construção da prática docente.

Os Supervisores do PIBID

Outro fator determinante para o sucesso do PIBID é o papel dos professores supervisores, responsáveis por orientar os licenciandos e mediar a integração entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade da escola. Segundo Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), os supervisores desempenham um papel essencial na articulação entre teoria e prática, auxiliando os futuros docentes a compreenderem os desafios concretos da sala de aula e a desenvolverem estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes. No entanto, apesar de sua importância, esses profissionais frequentemente enfrentam dificuldades que comprometem a efetividade do programa.

A sobrecarga de trabalho é um dos principais desafios. Muitos professores supervisores acumulam múltiplas funções dentro da escola, o que reduz o tempo disponível para o acompanhamento dos licenciandos. Além disso, a falta de reconhecimento institucional e de incentivos financeiros adequados desestimula a participação desses docentes no



programa. Estudos indicam que, em algumas escolas, os supervisores assumem suas funções de maneira voluntária, sem contrapartida salarial ou redução de carga horária, o que pode comprometer a qualidade da orientação oferecida aos licenciandos (OLIVEIRA; REZENDE; CARNEIRO, 2021).

Embora a Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024) reconheça a importância dos supervisores na formação inicial docente, o documento não apresenta diretrizes concretas para sua valorização profissional. Isso significa que, caso o PIBID se torne obrigatório, há o risco de que a atuação dos supervisores continue sendo subestimada, o que pode comprometer a qualidade da formação oferecida aos licenciandos. Como argumenta Marli André (2015), a formação inicial de professores deve ser vista como um processo coletivo, que envolve não apenas os acadêmicos, mas também os docentes das escolas básicas que desempenham a função de formadores em contexto real de ensino. Se não houver incentivos adequados, há o risco de que a supervisão se torne uma atividade secundária para os professores da educação básica, reduzindo a efetividade do PIBID como experiência formativa.

Os Estágios Supervisionados Diante da Obrigatoriedade do PIBID: Um Impasse Delicado

Os estágios supervisionados representam uma etapa fundamental e obrigatória na formação inicial docente. Essa exigência tem como objetivo proporcionar aos licenciandos uma imersão progressiva na realidade escolar, permitindo que desenvolvam competências pedagógicas essenciais sob a orientação de professores experientes. Além disso, os estágios são estruturados para atender às especificidades de cada licenciatura, garantindo que os futuros docentes vivenciem práticas relacionadas às suas áreas de atuação (PIMENTA, 2019).

No entanto, a possibilidade de tornar o PIBID obrigatório nas licenciaturas levanta um impasse delicado: como integrar duas experiências formativas que possuem objetivos semelhantes, mas funcionam de maneira distinta? Enquanto o estágio supervisionado foca na regulamentação curricular e no cumprimento de uma carga horária específica, o PIBID busca aprofundar a iniciação à docência por meio de um modelo imersivo e de acompanhamento contínuo. Como aponta Gatti *et al.* (2014), o PIBID se diferencia do estágio por permitir uma vivência mais prolongada no ambiente escolar, favorecendo a construção da identidade docente antes mesmo do cumprimento da carga horária mínima exigida pelos cursos de licenciatura.



Essa sobreposição levanta uma questão essencial: se o PIBID se tornasse obrigatório, ele substituiria o estágio supervisionado ou se tornaria mais uma exigência para os licenciandos? A resposta a essa pergunta não é trivial. Como destacam Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), um dos desafios enfrentados pelos licenciandos no estágio supervisionado é a falta de articulação entre as universidades e as escolas parceiras, o que resulta em experiências fragmentadas e, muitas vezes, meramente burocráticas. O PIBID, por sua vez, tem sido apontado como uma alternativa mais qualificada para essa inserção na prática docente, pois garante um acompanhamento pedagógico contínuo e um vínculo mais estruturado entre ensino superior e educação básica.

No entanto, a substituição do estágio pelo PIBID não é uma solução simples. A Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024), ao redefinir as diretrizes do programa, não prevê a equivalência entre as experiências, o que indica que sua obrigatoriedade poderia gerar uma sobrecarga curricular significativa para os licenciandos. Essa preocupação já foi levantada em experiências anteriores: estudos indicam que alunos que participam simultaneamente do PIBID e do estágio frequentemente enfrentam dificuldades para conciliar as demandas acadêmicas com as exigências da formação prática, o que pode levar ao esgotamento e até mesmo ao abandono da licenciatura (DOMINSCHKE; ALVES, 2017; GATTI *et al.*, 2014).

Além disso, há o risco de que a universalização do PIBID comprometa a flexibilidade curricular das licenciaturas. Atualmente, cada curso pode estruturar sua matriz curricular conforme suas especificidades e necessidades regionais. Com a obrigatoriedade do PIBID, universidades e faculdades precisariam reformular seus currículos para encaixar o programa dentro da carga horária já exigida, o que poderia gerar conflitos com outras disciplinas essenciais para a formação docente. Como ressaltam Rodrigues, Silva e Miskulin (2013), a formação inicial de professores deve considerar a diversidade dos percursos formativos e evitar um modelo único que não contemple as diferentes realidades institucionais.

Diante desse cenário, a obrigatoriedade do PIBID não pode ser discutida sem considerar seu impacto sobre os estágios supervisionados. A coexistência dos dois modelos exige um planejamento cuidadoso, que evite sobrecarga acadêmica para os licenciandos e garanta que ambas as experiências contribuam para uma formação qualificada. Uma alternativa viável seria integrar as experiências do PIBID ao estágio supervisionado, permitindo que as atividades desenvolvidas no programa pudessem ser validadas dentro da carga horária exigida para a conclusão da licenciatura. Essa solução evitaria a duplicação de exigências e garantiria que os licenciandos pudessem aproveitar ao máximo as oportunidades formativas oferecidas pelo PIBID sem comprometer sua trajetória acadêmica.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste artigo, é possível que o leitor tenha ficado com a impressão de que os autores se posicionam contra a obrigatoriedade do PIBID. No entanto, essa não é a questão central da nossa análise. Pelo contrário, reconhecemos a importância do programa e defendemos sua ampliação como um instrumento fundamental para a qualificação da formação inicial docente. O verdadeiro problema não reside na obrigatoriedade em si, mas na ausência de um planejamento sólido que garanta sua implementação de forma estruturada e eficaz. A precarização da Educação Básica, a falta de regulamentação clara, a insuficiência de recursos financeiros e a carência de infraestrutura adequada são fatores que, se não forem devidamente considerados, podem comprometer a efetividade do programa e transformar sua obrigatoriedade em um entrave, ao invés de um avanço. Além disso, é essencial que qualquer proposta de universalização do PIBID contemple as especificidades regionais, respeitando a diversidade de contextos educacionais do Brasil e garantindo que todas as licenciaturas possam integrar o programa sem comprometer sua autonomia formativa.

Dessa forma, os desafios identificados ao longo deste estudo apontam para a necessidade de um modelo estruturado de financiamento, que assegure a continuidade do PIBID sem que ele dependa de variações políticas e cortes orçamentários. Também se faz necessária uma regulamentação clara sobre sua articulação com os currículos das licenciaturas, evitando sobrecargas acadêmicas e garantindo que sua implementação ocorra sem comprometer outras experiências formativas essenciais, como os estágios supervisionados. Outro aspecto crucial diz respeito à valorização dos professores supervisores, cuja atuação é determinante para a qualidade do programa, mas que atualmente enfrentam sobrecarga e falta de incentivos institucionais.

Nesse sentido, este artigo busca contribuir para o debate acadêmico sobre a formação docente no Brasil, levantando questões fundamentais sobre a viabilidade da obrigatoriedade do PIBID. Contudo, novas pesquisas se fazem necessárias para aprofundar alguns pontos que ainda permanecem em aberto, como a viabilidade da integração curricular entre o PIBID e os estágios supervisionados, modelos de sustentabilidade financeira para o programa e impactos da sua expansão sobre diferentes redes de ensino. Esperamos que estas reflexões possam subsidiar futuras discussões e contribuir para políticas educacionais que garantam a valorização da docência, assegurando que a formação inicial dos professores brasileiros ocorra de maneira mais qualificada, equitativa e estruturada.



REFERÊNCIAS

AMORIM, Verônica Francine de Souza et al. A formação inicial e continuada dos professores no Brasil: uma leitura das legislações pós-1990. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 9, p. 01-20, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n9-332. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8403/5067>. Acesso em: 6 de março de 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. “O PIBID deveria ser transformado em política de formação de professores”. Entrevistador: Ricardo Prado. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, jul/dez, 2015. DOI: 10.14212/veras.vol5.n2.ano2015.art229. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/229/143>. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 59, p. 33-36, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 6 de março de 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020, p. 46-49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 de março de 2025.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 624-644, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839>. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

LIRA, Rita de Cassia Santos de; ASSIS, Lenilton Francisco de. Formação de professores de geografia na UFPB e UFCG: mudanças e desafios da nova reforma curricular. **Revista OKARA: Geografia em Debate**, v. 18, n. 2, p. 375-397, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/71592/40090>. Acesso em: 6 de março de 2025.

OLIVEIRA, Sandra Alves de; REZENDE, Dayselane Pimenta Lopes; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID:



sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 982–998, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14932. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14932>. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (Orgs.). **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/04/formac387c383o-docente-fundamentos-e-prc381ticas-do-estc381gio-supervisionado_web.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8925>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925/5841>. Acesso em: 6 de março de 2025.

RODRIGUES, Márcio Urel; SILVA, Luciano Duarte da; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores / XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2014. **Anais Eletrônicos**, São Paulo: UNESP; PROGRAD, p. 7984-7996. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/6338775a-b761-40a8-93e3-0f8165c5375f>. Acesso em: 6 de março de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. As disputas pela formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996-2019). **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14877. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14877/10614>. Acesso em: 6 de março de 2025.

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Cortes ameaçam continuidade do PIBID**. *Jornal da UFRGS*, Porto Alegre, 01 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/cortes-ameacam-continuidade-do-pibid/>. Acesso em: 6 de março de 2025.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Moção pelo pagamento imediato das bolsas PIBID e Residência Pedagógica e contra os cortes na ciência**. *Portal UFSM*, Santa Maria, 29 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2021/10/29/mocao-pelo-pagamento-imediato-das-bolsas-pibid-e-residencia-pedagogica-e-contra-os-cortes-na-ciencia>. Acesso em: 6 de março de 2025.





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

IV PIBID SUL | IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

II RP SUL | Seminário do Programa de Residência Pedagógica

II ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

