



SEÇÃO: ARTIGOS

Formadores de professores do PIBID e do PRP e a docência superior: desafios para o desenvolvimento profissional

Formadores de docentes del PIBID y del PRP y la docencia universitaria: desafíos para el desarrollo profesional

PIBID and PRP teacher educators and university teaching: challenges for professional development

Claudení Marques Santos¹, Geide Rosa Coelho²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo problematizar obstáculos à atuação e ao desenvolvimento profissional de coordenadores de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e docentes orientadores do Programa Residência Pedagógica na docência superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental, baseada em um recorte analítico de uma revisão integrativa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Catálogo da CAPES, no período de 2009 a 2023, na qual foram identificadas nove pesquisas relacionadas apenas ao PIBID. Embora a revisão, inicialmente, tenha se voltado à identificação de contribuições desses programas para o desenvolvimento profissional docente, em duas pesquisas emergiram obstáculos à atuação desses docentes. Os dados indicam que a ausência de uma vivência na educação básica pode dificultar a condução das ações do programa pelos coordenadores no âmbito universitário, uma vez que tal experiência se constitui como aspecto relevante para a articulação do PIBID com a escola e com docentes da universidade. Observou-se, ainda, que docentes não vinculados à área de

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Alegre, ES, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0707-8906>. E-mail: clau.marquess@gmail.com

² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5358-9742>. E-mail: geide.coelho@ufes.br

ensino em nível superior tendem a adotar concepções instrumentais e tecnicistas de ensino de Ciências, centradas no domínio do conteúdo, o que pode comprometer o processo formativo dos alunos bolsistas. Conclui-se, diante disso, que a ausência de formação pedagógica específica desses coordenadores, responsáveis pela formação inicial docente, pode comprometer a qualidade da docência universitária e a efetividade do programa.

Palavras-chave: PIBID e PRP; formadores de professores; docência superior; desenvolvimento profissional.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo problematizar los obstáculos para el ejercicio y el desarrollo profesional de los coordinadores de área del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y de los docentes orientadores del PRP Programa de Residencia Pedagógica en la docencia universitaria. Se trata de una investigación cualitativa, con enfoque bibliográfico y documental, basada en un recorte analítico de una revisión integradora realizada en el Banco de Tesis y Disertaciones de la CAPES y en el Catálogo de la CAPES, en el período comprendido entre 2009 y 2023, en la cual se identificaron nueve investigaciones relacionadas exclusivamente con el PIBID. Aunque la revisión se orientó inicialmente a la identificación de las contribuciones de estos programas al desarrollo profesional docente, en dos investigaciones emergieron obstáculos para el ejercicio de estos docentes. Los datos indican que la ausencia de experiencia en la educación básica puede dificultar la conducción de las acciones del programa por parte de los coordinadores en el ámbito universitario, dado que dicha experiencia constituye un aspecto relevante para la articulación del PIBID con la escuela y con el profesorado universitario. Asimismo, se observó que los docentes no vinculados al área de la enseñanza en el nivel superior tienden a adoptar concepciones instrumentales y tecnicistas de la enseñanza de las Ciencias, centradas en el dominio del contenido, lo que puede comprometer el proceso formativo de los estudiantes becarios. Se concluye, por lo tanto, que la ausencia de una formación pedagógica específica de estos coordinadores, responsables de la formación inicial docente, puede comprometer la calidad de la docencia universitaria y la efectividad del programa.

Palabras clave: PIBID y PRP; formadores de docentes; docencia universitaria; desarrollo profesional.

ABSTRACT

This article aims to problematize obstacles to the professional practice and development of area coordinators of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and supervising professors of the Pedagogical Residency Program within higher education teaching. This is a qualitative study with a bibliographic and documentary approach, based

on an analytical excerpt from an integrative review conducted in the CAPES Theses and Dissertations Database and the CAPES Catalog, covering the period from 2009 to 2023, in which nine studies related exclusively to PIBID were identified. Although the review initially focused on identifying the contributions of these programs to teachers' professional development, obstacles to the practice of these educators emerged in two of the studies. The data indicate that the lack of experience in basic education may hinder the implementation of program actions by coordinators at the university level, since such experience constitutes a relevant aspect for articulating PIBID with schools and university faculty. It was also observed that professors not affiliated with the field of education at the higher education level tend to adopt instrumental and technicist conceptions of Science teaching, centered on content mastery, which may compromise the formative process of scholarship students. It is therefore concluded that the lack of specific pedagogical training among these coordinators, who are responsible for initial teacher education, may undermine the quality of university teaching and the effectiveness of the program.

Keywords: PIBID and PRP; teacher educators; university teaching; professional development.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as pesquisas sobre docência universitária são mais recentes e, de modo geral, limitadas, quando comparadas às investigações sobre a educação básica (Gatti *et al.*, 2019). Estudos realizados a partir dos anos 2000, como os de Morosini (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Soares e Cunha (2010), Almeida (2012) e Cunha (2014), contribuíram para consolidar esse campo, embora ainda haja lacunas, sobretudo, no que se refere à formação dos professores universitários que atuam nos cursos de licenciatura, chamados de formadores de professores (Gatti *et al.*, 2019).

Um dos aspectos que contribuiu para que a pesquisa sobre formação de professores passasse a investigar o ensino superior é a expansão desse nível de ensino no Brasil, em especial, quando houve uma necessidade de formar em maior número de professores para a educação básica. De acordo com Barretto (2015, p. 681), “para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público”. Assim, não causou estranheza que para dar conta de qualificar uma categoria profissional tão exorbitante “os próprios processos da formação de docentes venham exercendo um forte papel impulsionador do crescimento do ensino superior no Brasil (Barretto, 2015, p. 681).

Esse contexto, portanto, foi um dos aspectos responsáveis pelo crescimento exponencial do ensino superior brasileiro nas últimas décadas, provocando aumento na oferta de cursos de licenciatura, acompanhado da ampliação das responsabilidades das instituições de ensino superior na formação de professores para a educação básica. De acordo com Gatti *et al.*

(2019), essa ampliação de vagas também suscitou questionamentos acerca da qualidade da docência no ensino superior, especialmente no que se refere à atuação dos professores responsáveis por formar futuros docentes. A reflexão sobre quem são os professores formadores, suas trajetórias, práticas e processos de desenvolvimento profissional tornou-se uma temática relevante e que ainda era pouco explorada.

Dentro desse panorama, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o extinto Programa Residência Pedagógica (PRP) são iniciativas que têm buscado fortalecer a formação inicial para a carreira docente nas escolas da educação básica, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES). Em ambos os programas, os professores universitários – coordenadores de área no PIBID e docentes orientadores no PRP – desempenham papéis estratégicos na articulação entre universidade e escola, no acompanhamento dos licenciandos bolsistas e no planejamento de atividades formativas.

O PIBID e o PRP não têm como objetivo principal o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica e do ensino superior, mas a inserção profissional dos licenciandos. Entretanto, para Gatti *et al.* (2014, p. 5), o PIBID “é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão”.

Assim, compreendemos que, a partir das atividades exercidas nos programas, os docentes do ensino superior também podem se desenvolver profissionalmente, de modo a ampliar seus conhecimentos sobre a docência e a prática docente. Massena e Cunha (2016), por exemplo, relataram no seu estudo feito com coordenadores de área do PIBID que:

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

Mais recentemente, Oliveri e Jardimino (2024) também investigaram os efeitos do PIBID e do programa Observatório da Educação (Obeduc) no desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Os autores concluíram que os programas de formação de professores “constituem como um elemento importante no desenvolvimento profissional destes docentes” (Oliveri; Jardimino, 2024, p. 15).

Diante desses apontamentos, este artigo apresenta um recorte analítico de uma revisão integrativa (Santos; Coelho, 2025), desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de doutorado (Santos, 2025) que buscou investigar as trajetórias de vida e formação dos formadores de

professores de Ciências da Natureza (licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química) envolvidos nos programas PIBID e PRP, buscando compreender os significados atribuídos a essas experiências em relação ao seu desenvolvimento profissional. A revisão realizada para a tese teve como foco mapear e compreender³ o que outros pesquisadores já identificaram sobre as contribuições dos programas PIBID e PRP para o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior.

No entanto, no processo de análise das nove pesquisas selecionadas, emergiram, em duas delas, aspectos relacionados à trajetória e formação desses formadores que podem dificultar a condução do programa e o próprio desenvolvimento profissional desses docentes. Tais aspectos foram identificados como a ausência de experiências na educação básica, distanciamento da atuação da área de ensino na universidade, assim como a ausência de formação pedagógica. Desse modo, o objetivo deste artigo é problematizar obstáculos à atuação e ao desenvolvimento profissional de coordenadores de área do PIBID e docentes orientadores do PRP na docência superior.

A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica e documental, conforme Lüdke e André (2015), e está estruturado em cinco partes. Na primeira, correspondente à introdução, além do objetivo, aborda-se a expansão do ensino superior e o perfil dos professores formadores. Na segunda, discute-se o conceito de desenvolvimento profissional e sua relevância para os formadores de professores. A terceira parte analisa, com base em documentos oficiais, as exigências formativas para a atuação dos coordenadores de área do PIBID e dos docentes orientadores do PRP. A quarta parte mostra como o estudo de revisão integrativa foi realizado e discute as análises derivadas de duas pesquisas com coordenadores de área do PIBID da área de Ciências da Natureza (Física e Química), abordando as experiências na educação básica e a formação pedagógica, bem como sua relação com a área de ensino na universidade – aspectos que se configuram como possíveis desafios ao desenvolvimento profissional docente. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

OS FORMADORES DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Mizukami (2005-2006, p. 3) compreende formadores de professores como:

Todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em

³ Aspectos metodológicos do estudo de revisão serão apresentados na quarta parte deste artigo.

geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

Os formadores de professores são aqueles responsáveis tanto pela formação inicial quanto pela formação continuada de professores. Como destacam Gatti *et al.* (2019), embora haja consenso sobre a importância desses profissionais na formação inicial e continuada de docentes, sua função carece de uma melhor demarcação, o que pode impactar diretamente seus processos de desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional do docente universitário, de acordo com Massena e Cunha (2016, p. 200), especialmente no que se refere aos aspectos didático-pedagógicos, “passa pela reflexão do professor sobre o próprio ambiente acadêmico, e isso, conseqüentemente, poderá gerar melhorias no processo de ensino e aprendizagem, nas compreensões do currículo e da sua relação com a formação de futuros professores”.

Garcia (1999) defende a ideia de desenvolvimento profissional do professor universitário como uma tentativa de melhorar a prática, as crenças e seus conhecimentos com relação à qualificação da docência, do processo investigativo e de gestão. Logo, em um sentido mais holístico, no sentido de inter-relacionar o desenvolvimento profissional dos professores com o desenvolvimento da própria instituição formadora.

Para Pryjma e Oliveira (2016, p. 843) o desenvolvimento profissional “é um processo que envolve mais a vivência e é mais abrangente e integrador do que a formação contínua”. Garcia (2009) define o conceito de desenvolvimento profissional docente como “um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente” (p. 10), assim como deve trazer contribuições para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio das diversas experiências, formais ou informais.

Já Baptista (2010), por sua vez, faz uma diferenciação entre a formação docente e o desenvolvimento profissional docente. A autora compreende que esses são processos interligados e essenciais para a construção e evolução da prática pedagógica do professor formador em qualquer nível de ensino, embora apresentem diferenças entre si. A formação é um processo temporal, considerando as necessidades do professor, e ocorre por meio de cursos, enquanto o desenvolvimento profissional possui uma natureza contínua e se dá por meio de atividades como reflexões sobre a prática e o desenvolvimento de projetos.

Por isso é importante, de acordo com Baptista (2010), distinguir “formação” de “desenvolvimento profissional”. Embora frequentemente relacionados, esses conceitos não são sinônimos. Enquanto a formação está, geralmente, associada a um processo estruturado de conhecimentos teóricos; o desenvolvimento profissional vai além, envolvendo a construção de competências e aprendizagens que atendam às demandas específicas de cada

professor. Porém, “a formação pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, desde que represente uma oportunidade para as suas necessidades individuais de aprendizagem” (Baptista, 2010, p. 35).

Diante da complexidade da docência universitária e da multiplicidade de conceitos para o desenvolvimento profissional, assumimos a concepção de que o desenvolvimento profissional “pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados” (Baptista, 2010, p. 35). Assim, além da aprendizagem adquirida por meio de processos de formação, essenciais para o desenvolvimento profissional, considera-se que todas as experiências e processos que provocam reflexões e mudanças na atuação docente fazem parte do desenvolvimento profissional (Almeida, 2014).

Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento profissional auxilia a compreender e a problematizar como a ausência de determinadas experiências nas trajetórias – como a vivência na educação básica e a formação pedagógica – de docentes coordenadores de área do PIBID e docentes orientadores do PRP pode se configurar como obstáculo no desenvolvimento profissional desses formadores e comprometer processos formativos de bolsistas dos programas PIBID e PRP.

COORDENADOR DE ÁREA DO PIBID E DOCENTE ORIENTADOR DO PRP: REQUISITOS PARA ATUAÇÃO NOS PROGRAMAS

Atualmente, a Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, regulamenta e unifica os programas PRP e PIBID em um único programa (Brasil, 2024a). Entretanto, ao longo de aproximadamente quinze anos de vigência em território nacional do PIBID e seis anos do PRP, diversas portarias regulamentaram os programas. A primeira portaria do PIBID que apresentou os requisitos para assumir a função de coordenador de área no programa foi a nº 260, de 2010 (Brasil, 2010). Segundo o documento, estando vinculado às IES, qualquer docente poderia assumir a função, independentemente de sua área de formação. Exigia-se apenas um mínimo de três anos de experiência no magistério superior na formação de estudantes de licenciatura e execução de projetos de ensino, mas sem detalhar critérios específicos.

Essas determinações permaneceram até 2013, quando foi lançada a Portaria nº 96 (Brasil, 2013), que passou a exigir dos professores que coordenavam os programas experiência na formação de professores, embora ainda sem a exigência de formação na área específica do subprojeto. Assim, docentes de outras áreas poderiam assumir a coordenação do PIBID. A exigência de formação na área específica do subprojeto foi introduzida apenas na Portaria nº 45 de 2018 que criou o PRP e regulamentou também o PIBID (Brasil, 2018).

A novidade em relação à portaria de 2013 foi que a nova portaria reforçou a necessidade de que “a formação dos professores” à frente dos programas fosse “na área do subprojeto”, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, portanto, exigindo uma maior vinculação com a área de educação/ensino, e não apenas o título de mestrado ou doutorado. Ela também manteve e reforçou que os formadores deveriam “possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois” de seis critérios. Consideramos que os critérios “docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura” e “docência ou gestão pedagógica na educação básica” reforçam esse vínculo.

No entanto, foi somente nas portarias 82 e 83, de 2022 (Brasil, 2022a; 2022b), que, após mais de uma década da criação do PIBID e quatro anos de existência do PRP, houve um reforço do vínculo da formação desses docentes com a experiência na educação básica. Diferente do histórico das portarias anteriores, o grande diferencial veio apenas em um único inciso – o inciso sétimo (Art. 28º) da Portaria nº 82 (PRP) e o inciso oitavo (Art. 27) da Portaria nº 83 (PIBID) – que exigia uma maior vinculação com a docência. Esse inciso acrescentou que a vinculação poderia ser na “educação básica”, a qual deveria ser comprovada, agora, por no mínimo três dos oito critérios estabelecidos.

Entretanto, recentemente, em 2024, a Portaria nº 90, de 25 de março, que unificou os programas PRP e PIBID (Brasil, 2024b), apresentou uma contradição notável: apesar de exigir que o docente tivesse experiência “na formação de professores ou na educação básica”, eliminou os critérios específicos que comprovavam essa experiência direta na educação básica, como representado pela alínea “g” na Portaria nº 82 e alínea “h” presente na Portaria nº 83, ambas de 2022. Essas alíneas reconheciam explicitamente a docência na educação básica como experiências válidas.

Essa exclusão não estaria sinalizando para uma desvalorização da experiência e o conhecimento direto do ambiente escolar como importantes para selecionar os coordenadores de área? Como revelado no estudo de revisão (Santos; Coelho, 2025), “conhecer a realidade da escola básica” foi um fator diferenciador para muitos coordenadores, que relataram benefícios dessa experiência ao compreender e adaptar práticas docentes à realidade dos contextos escolares no ensino superior. Entretanto, essa lacuna na normativa foi corrigida pela Portaria nº 221, de julho de 2024 (Brasil, 2024b), que alterou a Portaria nº 90 (Brasil, 2024a) e reintroduziu a alínea “h”, retomando o critério de “docência na educação básica (função docente)”.

Essa mudança restabeleceu a exigência de vínculo direto com o contexto escolar, reforçando a importância da experiência profissional na educação básica na formação inicial de professores. O episódio evidencia uma oscilação na definição das exigências para os docentes envolvidos no programa, o que levanta questionamentos sobre a coerência e a estabilidade das políticas voltadas para a formação docente. Embora a reintrodução do

critério busque maior alinhamento com a realidade da educação básica, a sua retirada e posterior retorno demonstram a necessidade de uma formulação normativa mais consistente, capaz de equilibrar a valorização das experiências acadêmicas e práticas dos professores.

ENTRE A FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES DE ÁREA NO PIBID

Esta seção apresenta um recorte com reflexões adicionais provenientes do estudo de revisão integrativa da literatura (Santos; Coelho, 2025) sobre as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos coordenadores de área. A pesquisa foi realizada em 2022 e atualizada no fim de 2023, seguindo as seis etapas da revisão integrativa de Botelho, Cunha e Macedo (2011), que, por meio de métodos sistemáticos, busca identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos que serão coletados e analisados. Foram escolhidos como base para a coleta dos dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A estratégia de busca das teses e dissertações ocorreu por meio da consulta com as palavras-chave “PIBID” e “PRP” separadamente e entre aspas para delimitá-las. Utilizando a associação “PIBID” AND “coordenador de área”, foram localizadas 60 pesquisas na BDTD e 42 na CAPES. Devido ao fato de o PRP ser um programa mais recente, não foi necessária uma segunda palavra-chave e foram localizadas 50 pesquisas na BDTD e 61 na CAPES.

A amostra total foi de 213 teses e dissertações, 102 sobre o PIBID (60 BDTD e 42 CAPES) e 111 do Programa Residência Pedagógica (50 BDTD e 61 CAPES) pré-selecionadas com as palavras-chave. Após estabelecer os critérios de inclusão e exclusão⁴, incluindo a repetição de uma mesma pesquisa nas duas plataformas, apenas 09 pesquisas (04 teses e 05 dissertações) de áreas multidisciplinares que estavam relacionadas apenas ao programa PIBID foram selecionadas. Da análise interpretativa dessas 09 pesquisas, dois eixos emergiram: i) Como a participação no PIBID possibilitou um maior conhecimento e aprendizagem sobre a realidade da escola básica e ii) Como a experiência no PIBID impactou a prática profissional dos docentes na universidade. Compreendeu-se, a partir do estudo realizado, que a atuação como coordenador de área no PIBID proporcionou vivências e aprendizagens significativas, especialmente por meio do contato direto com a realidade das escolas de educação básica, o que impactou diretamente as práticas docentes desses professores na universidade.

Embora a busca bibliográfica tenha contemplado produções relativas tanto ao PIBID quanto ao PRP, os dados aqui discutidos decorrem exclusivamente de pesquisas que analisaram o

⁴ Por limite de palavras neste texto, para mais detalhes sobre as nove pesquisas identificadas, assim como os critérios de inclusão e exclusão, ver Santos e Coelho (2025).

PIBID, em razão dos critérios de inclusão adotados na revisão integrativa. Ainda assim, considerando as convergências normativas – oriundas da análise documental apresentada na seção anterior – no que se refere à formação e às experiências docentes exigidas para a atuação em ambos os programas, compreende-se que os obstáculos identificados constituem elementos analíticos relevantes para refletir, em nível teórico, sobre o desenvolvimento profissional docente também no âmbito do PRP.

Entretanto, nesta seção serão enfatizadas as reflexões manifestadas pelos coordenadores de área do PIBID em duas pesquisas (Silva, 2015; Fernandes, 2016) como possíveis entraves à atuação no programa e ao próprio desenvolvimento profissional dos docentes, a saber: experiências na educação básica, ausência de formação pedagógica e distanciamento da área de ensino na docência superior. Tais aspectos foram identificados em duas pesquisas (Silva, 2015; Fernandes, 2016) que, por contarem com um número mais expressivo de participantes – onze coordenadores de Física e dez de Química, respectivamente –, permitiram aprofundar a análise sobre a formação pedagógica dos pares, as experiências anteriores no ensino e a área de atuação na universidade com relação a esta área de conhecimento.

Fernandes (2016) afirma que a problemática relação entre a universidade e a escola, e entre a formação e a atuação do formador, são questões que necessitavam ser confrontadas no programa, começando pelas exigências para a função de coordenador de área nos documentos do PIBID, pois o coordenador de área deveria ter um “determinado grau de envolvimento com o ensino, porém, essa prática parece não ser difundida nos projetos de modo geral” (p. 276).

Um coordenador de área investigado considerava que o professor da universidade à frente do programa sem proximidade com a área de ensino acaba prejudicando sobremaneira as ações desenvolvidas no âmbito do programa. Ainda de acordo com esse coordenador de área, seria necessário haver um acompanhamento por outro docente que possua uma relação mais estreita com a área, pois haveria um possível limite na forma de compreender a docência, como mostra o trecho de sua fala:

É difícil, porque se você não tem um coordenador ligado à área de ensino, as ações ficam muito prejudicadas porque pode ficar reproduzindo práticas que muito pouco contribuem ao processo de ensino e aprendizagem, e ao processo de formação dos envolvidos, até reforçar uma perspectiva de produção docente onde basta o conteúdo, onde basta fazer o experimento ou uma visão muito simplista do que seja o ensino na área de Química (Fernandes, 2016, p. 266).

A fala do coordenador de área do estudo de Fernandes (2016) sinaliza para uma visão ingênua de ensino de Ciências, que pode comprometer o processo formativo dos bolsistas

de iniciação à docência, ao reforçar perspectivas instrumentais/tecnicistas de que apenas o domínio do conteúdo e/ou do experimento seria suficiente para uma aula de Ciências bem desenvolvida e comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Tal perspectiva está de acordo com Almeida (2012), que ressalta que a ausência da formação pedagógica é reconhecida como um fator que dificulta o desenvolvimento da docência no ensino superior, pois ensinar na universidade não é algo “natural”.

Lopes, Cantano e Rivas (2024, p. 6) chamam de (de)formação pedagógica dos docentes universitários “que, por omissão ou desconhecimento, não assumem seu papel de formador de novos docentes, ‘(de)formam’ algo que está em processo ou que teria possibilidade de ser melhor”, pois é o conhecimento sobre as especificidades e saberes para o trabalho docente que irá refletir de algum modo em seu exercício profissional.

Silva (2015) e Fernandes (2016) identificaram outra dimensão do desenvolvimento profissional docente que também se mostra crítica: a vivência na educação básica como promotora das articulações com a escola e com os demais docentes da universidade. Esse aspecto também é reconhecido pelas portarias que estabelecem a experiência na educação básica como um dos critérios para atuar como coordenador de área. Tal exigência reforça o entendimento de que o conhecimento do cotidiano escolar é fundamental para articular universidade e escola no contexto da formação inicial.

Os coordenadores de área que não possuem essa vivência podem não ter a mesma facilidade de condução e articulação no programa na universidade. Para um coordenador de área de química presente na pesquisa de Fernandes (2016), a importância de os professores do ensino superior terem tido a experiência de lecionar na educação básica se justifica pela necessidade de conhecerem melhor a realidade escolar e assim contribuírem para a formação dos licenciandos para seu futuro campo de atuação.

Uma das coordenadoras de um subprojeto interdisciplinar de Física, Química, Biologia e Matemática, na pesquisa de Silva (2015), ressaltou que sua longa trajetória profissional na rede pública foi o que possibilitou estabelecer parcerias com os professores da escola básica, ou seja, a gestão do programa por meio da parceria universidade-escola. Essa coordenadora, dentre onze investigados, era a que possuía maior experiência no magistério da educação básica, ao todo: 26 anos na rede pública. A mesma coordenadora de área interlocutora do estudo de Silva (2015) problematizou a dimensão e importância dos diversos saberes experienciais na educação básica na trajetória profissional dos docentes universitários que trabalham com formação de professores.

Tardif (2014) chama de saberes experienciais o tempo de experiência dos professores em atividades anteriores e do seu trabalho atual, como fundamentais para incorporar sedimentar os saberes da formação profissional, disciplinares e, em especial, os curriculares.

Tal perspectiva reforça a importância de uma epistemologia da prática profissional, referencial definido por Tardif (2000, p. 10) como “o estudo dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Essa coordenadora de área também atuava ministrando disciplinas pedagógicas no curso de licenciatura. O trabalho que desenvolvia com orientação dos estágios supervisionados na licenciatura em Química foi o maior incentivo para construir o projeto interdisciplinar – projeto que foi considerado como um espaço importante de formação para os docentes da universidade – porém, era difícil de ser efetivado, já que ocorria de modo isolado nas instituições. Mesmo após três anos de subprojeto, a docente relata que o grupo não teve o retorno esperado nos cursos das licenciaturas, o que ela atribuiu ao fato de o PIBID ser desvalorizado dentro da própria universidade em relação a outros projetos como os de iniciação científica, voltados para a pesquisa.

Este aspecto suscitado pela coordenadora de área na pesquisa de Silva (2015) também aponta para um tensionamento atravessado pelo PIBID na docência universitária: as atividades vinculadas ao ensino na graduação e as exigências de produtividade científica. Os relatos de duas coordenadoras (identificadas por C4 e C5) ilustram como essa lógica institucional pode desvalorizar o ensino e comprometer o reconhecimento do PIBID como um programa fundamental na formação profissional dos licenciandos na universidade.

Em um dos trechos, a coordenadora C4 afirma que, “[...] do ponto de vista acadêmico, o PIBID não tem reconhecimento nenhum” (Silva, 2015, p. 97). Para Silva (2015), a fala da coordenadora C4 se refere à desvalorização das atividades de ensino em detrimento da pesquisa no contexto institucional, quando acrescenta em sua fala que:

A atividade fim da universidade é o ensino. Só que é uma atividade menos valorizada dentro da universidade. Muitos docentes ainda acreditam que eles são pesquisadores pura e simplesmente e que eles não são professores. [...] Mas nós somos docentes, somos contratados como docentes. A nossa função, a atividade fim da universidade é a formação profissional. Se nós abrirmos mão disso, a universidade como universidade, ela deixa de existir. Mas infelizmente não se reconhece isso do ponto de vista institucional (Silva, 2015, p. 98).

Como ressaltam Lüdke e Boing (2012, p. 430), ao tratarem da ligação entre a formação de professores e as práticas desenvolvidas no seu trabalho, é necessário reforçar uma reflexão “orientada pelo reconhecimento da importância do trabalho na constituição da identidade de todo profissional. No caso do professor, ele representa uma das principais vias de efetivação de sua função, seu papel, seu encargo, sua responsabilidade, seu mandato”, ou de uma indissociabilidade entre teoria, pesquisa e prática do professor pesquisador, como alerta Nunes (2008), e não do pesquisador-professor na universidade.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos docentes coordenadores do PIBID pode ser influenciado pela forma como esses sujeitos concebem a docência e pelo espaço que o ensino ocupa em sua trajetória formativa e institucional. A coordenadora C5, na pesquisa de Silva (2015), também expressou sua preocupação quanto aos próprios professores na licenciatura incentivarem os alunos a irem para projetos de pesquisa, e não de ensino, na universidade. Segundo ela, “por considerarem que esse programa estaria ‘roubando’ alunos que poderiam estar trabalhando com eles em uma iniciação científica (IC)”, outros docentes “começaram a arrebanhar licenciandos do PIBID para trabalharem na IC, disseminando uma visão negativa sobre a docência, desprivilegiando-a” (Silva, 2015, p. 101).

Silva (2015) ainda escreve que, de acordo com essa coordenadora de área, uma aluna da licenciatura em Física relatou que passou a sofrer assédio por parte de um dos professores na universidade ao fazer opção pelo PIBID em vez da iniciação científica: “Todas as vezes que se encontravam, o professor tentava convencê-la a desistir do PIBID e realizar a IC que oferecia” (Silva, 2015, p. 101). Segundo a coordenadora, situações como essas “remete[m] à questão da valorização da docência e do PIBID entre os docentes do curso de licenciatura em Física e pela universidade como um todo” (Silva, 2015, p. 101).

Por questões como essas, a coordenadora C5 defende que outros professores passem pela experiência de coordenar o programa, pois essa seria uma forma de terem a oportunidade de conhecê-lo, reconhecer sua importância e fomentar seu desenvolvimento profissional (Silva, 2015). Entretanto, é essencial ressaltar que quando os coordenadores de área do PIBID problematizam a sua própria formação é um indício de que querem buscar transformar a realidade do contexto de sua prática docente nas licenciaturas:

A problematização da docência em processos formativos abre possibilidades também para práticas de ensino contextualizadas, isto é, a partir do momento em que os sujeitos problematizam sua constituição docente, a transformação de suas práticas se faz necessária. Em tese, a partir dessa premissa teórica, o Pibid permite que os conceitos estudados na formação de professores possam ser abordados de forma mais contextualizada, ou seja, não distante do contexto escolar (Fernandes, 2016, p. 41).

Ainda com relação à proximidade dos docentes com a área de ensino/educação, é importante ressaltar que, embora esse seja um aspecto essencial, como demonstram alguns coordenadores, essa proximidade não se restringe apenas ao fato de o professor ser doutor nas áreas de educação/ensino, mas significa a priorização do ensino/docência em suas atividades na universidade. Entretanto, pode haver situações em que o coordenador possui formação condizente com a área, porém, ainda assim prioriza a pesquisa. Essa problemática é percebida por Silva (2015) com relação a dois coordenadores que destacaram as articulações com a pesquisa como um dos aspectos importantes em seu processo formativo,

uma vez que, “o compromisso que eles assumem é com uma pesquisa de teor mais acadêmico, que serve a outros interesses diferentes daqueles dos subprojetos” (p. 91), portanto, não articulados a uma perspectiva formativa do programa, mas apenas investigativa.

Almeida (2012) questiona quais as razões para que haja tais comportamentos, como se forma o professor para o ensino superior e se sua formação é suficiente para as várias facetas que estão imbricadas na sua atuação, ou seja, pesquisa e ensino. Segundo a autora, vários países têm considerado tal problemática nas pesquisas sobre processos formativos dos docentes e na formulação de políticas públicas que abranjam ensino e pesquisa, aspectos que especificam a profissão docente no ensino superior. Há, entretanto, duas perspectivas que fundamentam o que é a docência no pensamento hegemônico: uma é o mundo do trabalho, contexto em que perdura a ideia de que basta saber para saber ensinar, e outra é o universo da pesquisa, que é entendida como principal necessidade de formação nos cursos de pós-graduação.

Essa última perspectiva é muito difícil de ser enfrentada em função da valorização que a pesquisa historicamente tem recebido nas atividades profissionais universitárias. As duas tendências são “responsáveis pelo afastamento radical da formação e da atuação docente no campo da pedagogia, ciência que tem como objeto os fenômenos educativos e, portanto, se preocupa com a problemática da formação humana” (Almeida, 2012, p. 62).

Tais reflexões se aproximam das críticas que a coordenadora C4 realizou quanto à pressão por produtividade científica, por meio da publicação de artigos em periódicos científicos, que faz com que alguns docentes escondam sua participação em projetos, percebendo a participação política dos docentes como falha nesse aspecto. Destacamos a seguir alguns trechos da fala da coordenadora C4 na pesquisa de Silva:

[...] eu creio que isso não é uma falha da gestão, pura e simplesmente, porque a gestão somos nós mesmos, somos nós que colocamos os diretores lá. [...] A situação vigente, ela diz que a pesquisa é que é importante. Então a pesquisa que é importante, e nada mais é importante? Então você tem que publicar... [...] essa pressão por produtividade, isso cria para a gente uma situação complicada (Silva, 2015, p. 98).

A reflexão feita pela coordenadora nos leva a questionar se em subprojetos de outras IES os coordenadores têm essa mesma percepção quanto à atividade-fim da universidade, quanto aos limites da formação dos coordenadores frente ao programa e a pressão por produtividade. Nesse sentido, compreendemos que a universidade é uma instituição cuja finalidade educativa é o “permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 162), como um tripé, e que o “desprestígio do ensino em relação à pesquisa e pela individualização do fazer docente

marca as compreensões que os professores têm sobre seu papel institucional, sua importância social, suas práticas profissionais e sobre si mesmos como pessoas” (Almeida, 2012, p. 83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi problematizar obstáculos à atuação e ao desenvolvimento profissional de coordenadores de área do PIBID e docentes orientadores do PRP na docência superior. Embora os achados, a partir de investigações já realizadas, se restrinjam apenas ao programa PIBID, a análise documental das normativas que regulam o PIBID e o PRP permite discutir e ampliar tais problemáticas como obstáculos também para os docentes orientadores do PRP. Assim, a análise empreendida neste estudo com os coordenadores do PIBID evidencia que esses docentes do ensino superior, ainda que possuam cursos de pós-graduação, caso não estejam vinculados ao ensino e à formação de professores, especialmente aqueles que nunca vivenciaram a realidade da escola básica como professores, podem enfrentar desafios específicos na condução dos programas.

Tais fragilidades podem reduzir a importância do programa na formação inicial dos bolsistas e no desenvolvimento profissional docente dos formadores. Isso porque esses docentes podem ter uma compreensão limitada sobre as dificuldades vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência ao ingressarem no campo da prática profissional, ou seja, ao enfrentarem a realidade da escola pública. Os resultados aqui apresentados reforçam os apontamentos da literatura quanto aos entraves enfrentados pelos docentes universitários na constituição de sua identidade como formadores, especialmente diante da ausência de formação pedagógica e da desvalorização institucional do ensino em detrimento da pesquisa.

Todavia, reforçamos que o PIBID pode se configurar como um espaço formativo também para os docentes do ensino superior, assim como corroboram os estudos de Oliveri e Jardimino (2024), Massena e Cunha (2016) e Gatti *et al.*, (2014), desde que sua participação esteja ancorada na problematização da prática profissional e na valorização da dimensão pedagógica da docência universitária (Almeida, 2012; Almeida, 2014; 2020; 2021; Cunha, 2014; Pimenta; Anastasiou, 2002, Zabalza, 2004). O mesmo apontamento pode ser estabelecido no âmbito do PRP, uma vez que, conforme assinala Santos (2025, p. 261), ambos os programas contribuem “para o desenvolvimento profissional, revelando como os processos formativos nesses programas se articulam à construção de suas identidades profissionais” na docência superior.

Defendemos, por fim, que o trabalho do coordenador de área no PIBID é essencial para a mediação das ações realizadas no programa, principalmente, na articulação teórico-prática tão almejada na formação inicial docente. A concepção que esses coordenadores possuem

sobre o que é formar professores, bem como sobre os processos formativos promovidos pelo programa, pode influenciar diretamente a valorização e a continuidade do PIBID como programa de indução à docência para a educação básica. Além disso, essa concepção também pode influenciar seu próprio desenvolvimento profissional, uma vez que implica reflexões sobre as experiências e processos vivenciados que provocam mudanças na prática docente no ensino superior.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA GENERATIVA

Não foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial generativa em quaisquer das etapas de construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. 184 p.

ALMEIDA, Marta Mateus de. Trajetórias no desenvolvimento profissional docente no ensino superior: fatores condicionantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Lisboa, n. 48, v. 2, p. 61-85, 2014. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_4. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-2_4. Acesso em: 24 jan. 2026.

ALMEIDA, Marta Mateus de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250008, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/w9kxXS9dRXfMg6sqfc3nVxv/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.

ALMEIDA, Marta Mateus de. Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e220814, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147220814>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rZmk4fQgds6vjhfRQkPqTqz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.

BAPTISTA, Mónica Luísa Mendes. *Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de Física e Química do ensino básico*. 2010. 586 f. Tese (Doutoramento em Didáctica das Ciências) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2026.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método de revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 24 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 jan. 2011. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=709>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 11-14, 23 jul. 2013. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=522>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-portaria-capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa-pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022a. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica (PRP). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 2022a. 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. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022b. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 2022b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-83-2022-04-27.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 90, de 25 de março de 2024a. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ed. 59, p. 33, 26 mar. 2024a. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 221, de 15 de julho de 2024b. Altera a Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, que dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 16, 17 jul. 2024b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=15783#anchor>. Acesso em: 2 mar. 2026.

CUNHA, Maria Isabel da. Pressupostos do Desenvolvimento Profissional Docente e o Assessoramento Pedagógico na Universidade em Exame. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

FERNANDES, Carolina dos Santos. *O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química na interação entre universidade e escola: as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2016. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GARCIA, Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.

GARCIA, Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 1 n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 24 jan. 2026.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 02 mar. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

LOPES, Yuna Lélis Beleza; CANTANO, Márcia Mendes Ruiz; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Formação do pós-graduando para docência na educação superior: um campo científico específico de saberes. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 14, e046537, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2024.46537>. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/46537/45628>. Acesso em: 24 jan. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kjbtTzvSsHVY5gf5vnRPRk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MASSENA, Elisa Prestes; CUNHA, Maria Isabel da. O potencial formativo do Pibid pela perspectiva dos formadores de professores. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 13, n. 30, p. 195-220, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.891>. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/891>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76610110>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MOROSINI, Marília Costa. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 80, 2000.

NUNES, Débora Regina de Paula. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FWGRqYmPjZR534tX44h4FH/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2026.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; JARDILINO, José Rubens Lima. Os efeitos dos programas de formação de professores Obeduc e Pibid no desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, p. 1-21, e0244385, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204385>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WQbWT6NHsfq4FmsFkKkHr5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002 – (Coleção Docência em Formação).

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151055>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HGfthfLDgvjrfBKRSYLLnmz/?lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2026.

SANTOS, Claudení Marques. Histórias de vida e formação: o desenvolvimento profissional de formadores de professores na interface com os programas PIBID e PRP na UFES. 2025. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, Espírito Santo, 2025.

SANTOS, Claudení Marques; COELHO, Geide Rosa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior: um estudo de revisão. *Revista Ponto de Vista*, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 01-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v14i1.19709>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/19709>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVA, Luciene Fernanda da. *Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Interunidades em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade* [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: 02 mar. 2026.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2026.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel Angel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Claudení Marques Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Licenciada em Ciências Biológicas (UFES) e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Foi professora substituta, área de didática e métodos e técnicas de ensino/Departamento de Biologia, na UFES, campus Alegre (2024 e 2020-2021).

clau.marquess@gmail.com

Geide Rosa Coelho

Professor associado no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2010), professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Física (PPGEnFis) da UFES, campus Vitória. Atual Coordenador Institucional do PIBID-UFES. De 2014 a 2022 foi coordenador adjunto do PPGEnFis-UFES. Doutor e mestre em Educação e licenciado em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

geide.coelho@ufes.br

Como citar este documento – ABNT

SANTOS, Claudení Marques; COELHO, Geide Rosa. Formadores de professores do PIBID e do PRP e a docência superior: desafios para o desenvolvimento profissional. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 16, e058984, p. 1-21, 2026. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2026.58984>.