

## O perfil e as atribuições de professores supervisores do Pibid: uma análise dos documentos oficiais

### The profile and responsibilities of Pibid's Supervising Teachers: an analysis of official documents

### El perfil y las funciones del profesorado supervisor del Pibid: un análisis de documentos oficiales

Angélica Ramos da Luz<sup>1</sup>  
Amadeu Moura Bego<sup>2</sup>  
Paola Gimenez Mateus Alves<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo teórico-documental analisa a definição do perfil e das atribuições do professor supervisor (PrS) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir de documentos oficiais (2007-2024). A pesquisa revela que, apesar de evoluções, a definição do PrS como coformador de bolsistas permanece incipiente. Critérios como experiência mínima de dois anos de magistério na Educação Básica mostram-se insuficientes, à luz da literatura. Documentos recentes apontam para uma atuação mais ativa e parcerias fortalecidas com o coordenador de área (CA), mas a dimensão da coformação necessita maior clareza. A investigação aponta a necessidade de aprofundar a formação do PrS, considerando seu tempo e a complexidade da coformação, e de regulamentar a sua carga horária específica. Recomenda-se aprofundar a análise das relações entre universidade e escola, bem como entre o CA e o PrS, no contexto do Pibid de forma mais ampla.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais. Formação de Professores. Coformação.

**Abstract:** This theoretical-documentary study analyzes the definition of the profile and duties of the supervising teacher (PrS) in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (Pibid), based on the analysis of official documents (2007-2024). The research reveals that, despite advancements, the definition of the PrS as a co-trainer of scholarship holders remains unclear. Criteria such as minimum two-year teaching experience in Basic Education prove insufficient, according to the literature. Recent documents indicate a more active role and stronger partnerships with the area coordinator, but the dimension of co-training needs further clarification. The research points to the need for in-depth training for PrS, considering the time demands and complexity of co-training, and for establishing a specific workload. Future research should investigate the implementation of ongoing training proposals and assess the impact of Pibid on teacher training and teaching quality.

**Keywords:** Public Educational Policies. Teacher Training. Co-Training.

**Resumen:** Este estudio teórico-documental analiza la definición del perfil y las funciones del profesor supervisor (PrS) en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid),

---

<sup>1</sup> Doutora em Química pelo Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). E-mail: angelica.luz@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6171-1605>

<sup>2</sup> Doutor em Educação para a Ciência (UNESP). Professor Adjunto do Departamento de Química Analítica, Físico-Química e Inorgânica e professor do Programa de Pós-Graduação em Química do Instituto de Química da UNESP. E-mail: amadeu.bego@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9182-1987>

<sup>3</sup> Doutora em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). E-mail: paola.gimenez@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3555-0670>

a partir del análisis de documentos oficiales (2007-2024). La investigación revela que, a pesar de los avances, la definición del PrS como coformador de becarios sigue siendo incipiente. Criterios como la experiencia mínima de dos años en la enseñanza de la Educación Básica resultan insuficientes, a la luz de la literatura. Documentos recientes apuntan a una actuación más activa y a alianzas fortalecidas con el coordinador de área, pero la dimensión de la coformación necesita mayor precisión. La investigación señala la necesidad de profundizar la formación del PrS, considerando el tiempo requerido y la complejidad de la coformación, y de regular su carga horaria específica. Se recomienda investigar la implementación de propuestas de formación y evaluar el impacto del Pibid en la formación docente y en la calidad de la enseñanza.

**Palabras clave:** Políticas Públicas Educativas. Formación de Profesores. Coformación.

## Introdução

Nas últimas décadas, várias iniciativas vêm sendo efetivadas na direção de repensar e reestruturar a formação dos profissionais da educação básica (EB), incluindo questões e proposições relativas à valorização desses profissionais, além da rediscussão das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) (Brasil, 2002; 2015; 2019; 2024a) e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada de professores. Do ponto de vista das políticas públicas educacionais brasileiras, também foram criados vários programas voltados à formação de professores, entre os quais destacamos, neste trabalho, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em virtude de sua envergadura, seu impacto nacional e suas características singulares de funcionamento (Gatti, 2014).

O Pibid, que completou 17 anos de existência em 2024, foi criado em 2007 em articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa foi incorporado à Capes, cuja missão foi redefinida pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (Brasil, 2007a), ampliando suas atribuições para além da coordenação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, passando a incluir a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores para a EB, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Essa atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009a), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Em sua primeira edição, o Pibid visou fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) e fortalecer a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na EB pública (Brasil, 2007b). Em 2010, o programa foi regulamentado pelo Decreto nº 7.219 (Brasil, 2010a) e, após quase três anos, foi incluído no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, conforme Art. 62, inciso IV:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência

a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 2013a).

Ao longo dos anos, o programa recebeu notoriedade ao ampliar o seu alcance para mais IES e áreas do conhecimento. Em síntese, ao ser lançado em 2007, destinava-se exclusivamente aos alunos das instituições federais e priorizava o atendimento nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio; a partir de 2009, incluiu as universidades estaduais e passou a atender toda a EB, inclusive a educação de jovens e adultos (EJA), indígenas, do campo e quilombolas. Em 2010, o programa ampliou a concessão de bolsas aos licenciandos de instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e, no Edital 2011, o programa incluiu a participação de todas as instituições públicas de Ensino Superior. O Edital 2013 passou a abranger também os licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni) e que estudavam em universidades privadas. Essas incorporações permitiram que, em 2011, o Pibid se tornasse o segundo maior programa de bolsas da Capes, ficando atrás apenas da Demanda Social (Brasil, 2013b).

Em editais mais recentes, a literatura especializada (Campelo; Cruz, 2019; Cosenza *et al.*, 2022) destaca algumas mudanças que afetaram negativamente a estrutura do programa, dentre essas: I) a criação dos Núcleos de Iniciação à Docência (NID) que passaram a compor os subprojetos a partir do Edital nº 07/2018, alterando a proporção entre o número de licenciandos e o número de professor supervisor; II) a sustentação de propostas de formação articuladas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - cujo processo de elaboração, discussão e aprovação do documento receberam críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015; III) alterações nos critérios de seleção dos bolsistas; IV) tempo de permanência no programa, restringindo a participação de licenciandos que cursavam os últimos períodos; V) possibilidade de participação sem bolsa; VI) forma de escolha/acesso às escolas parceiras com base no alto desempenho em avaliações nacionais; e VII) a exigência da elaboração dos planos de atividades dos subprojetos com base nos princípios e características da iniciação à docência indicados no documento, distanciando-se da manutenção de relações e decisões horizontais.

Mesmo com modificações, a literatura enfatiza a relevância do Pibid na formação inicial de professores, especialmente devido à sua expansão por meio da ampla adesão de IES e escolas da EB. Representando esses dados em números, no ano de 2014, o programa envolveu cerca de “[...] 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 instituições” (Gatti *et al.*, 2014, p. 10). Nesse mesmo caminho, Bego (2017) discute que, enquanto política pública educacional, os objetivos propostos pelo Pibid o configuravam como um possível novo paradigma na formação de professores no país. O autor destaca que o programa inovou ao possibilitar parcerias horizontais entre IES e escolas públicas de EB, criando condições objetivas para sua implementação e atribuindo aos professores da EB o papel de coformadores no contexto real de sala de aula.

Apesar da magnitude, capilaridade e importância do Pibid, pesquisas têm indicado um cenário ainda emergente quanto às investigações acadêmicas envolvendo especificamente o professor supervisor (PrS) e sua relação com o programa (Luz; Bego, 2022; Luz *et al.*, 2023; Luz; Bego, 2024; Luz *et al.*, 2024). Desse modo, considerando a importância que os PrS podem desempenhar no processo de coformação dos bolsistas de iniciação à docência (BID), neste trabalho, parte de uma pesquisa mais ampla (Luz, 2023), focamos as discussões nesse profissional no âmbito do Pibid. Assim, propomos como objetivo analisar, em uma perspectiva histórica, as visões sobre a figura do Prs nas normativas legais do programa, bem como as possíveis características de seu perfil e papel.

### **Procedimentos metodológicos**

Este recorte de pesquisa é de natureza qualitativa do tipo documental, pois “[...] se concentra na coleta, análise e interpretação de informações contidas em documentos” (Pereira; Oliveira, 2024, p. 69). No caso, utilizamos como fonte de informação e coleta de dados os diferentes editais do Pibid publicados, desde 2009 até 2024 (2009b; 2010b; 2011; 2012; 2013d; 2018; 2020; 2022a; 2024b), bem como portarias associadas (Brasil, 2007c; 2013c; 2022b; 2024c).

O processo analítico teve como base uma análise categorial que se concentrou no fichamento dos documentos supracitados. Segundo Gibbs (2009, p. 60), essa técnica envolve a “identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens dos dados, como partes do quadro geral que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva”. Assim, uma vez identificada a menção direta ao supervisor, nos atentamos para as seguintes informações: 1) definição, requisitos e critérios de seleção; 2) descrição de suas atribuições no âmbito do Pibid; e 3) alterações nessas definições ao longo das versões dos editais e portarias. A discussão foi orientada pela literatura comparada, permitindo observar continuidades, rupturas e reconfigurações do papel do PrS no contexto do Pibid.

### **Qual o perfil exigido para atuar como professor supervisor do Pibid?**

Nos documentos oficiais que regem o Pibid, o PrS é definido, desde a publicação do Edital nº02/2009 (Brasil, 2009b), como um professor da escola de EB das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos BID. Em relação aos critérios para atuar como PrS, o Edital nº 01/2007 definia que as bolsas de supervisão eram destinadas a professores que observassem as regras do programa e que fossem profissionais do magistério da EB em efetivo exercício na rede pública com prática efetiva em sala de aula (Brasil, 2007b). Ao longo dos anos, os critérios de escolha dos supervisores foram sofrendo poucas alterações, mas foram sendo ampliados para que se pudesse ter um maior entendimento

sobre o perfil profissional desejado.

Por exemplo, o Edital nº02/2009 apresenta a definição e os requisitos para a atuação como PrS, conforme Art. 5º, parágrafo 3º:

c) bolsistas de supervisão – são professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. São requisitos desses bolsistas:

I. ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública;

II. estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, com prática efetiva de sala de aula; e

III. participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área (Brasil, 2009b).

O documento define que o supervisor do Pibid deve ser do quadro efetivo de professores que atuam na escola e que esteja em exercício em sala de aula há, pelo menos, dois anos. Esses requisitos sugerem, por parte do programa, uma atenção em relação à supervisão dos BID, pois de acordo com o documento são escolhidos como supervisores, somente, professores da EB que fazem parte do quadro efetivo da escola, ou seja, profissionais concursados com vínculo formal com a instituição. Vale ressaltar que, embora a formalização institucional seja exigida, esse fator, por si só, não assegura o engajamento efetivo dos professores supervisores. Conforme discutido por Luz e Bego (2024), é fundamental que o papel do PrS na coformação do BID seja claramente explicitado, detalhando suas responsabilidades e atribuições no processo de supervisão. Além disso, torna-se essencial que a IES e o professor formador – nesse caso, o coordenador de área (CA) – promovam ações formativas junto aos PrS, fornecendo-lhes preparação específica para atuar na perspectiva da coformação dos BID.

O edital também prevê que não é qualquer profissional da educação que pode assumir a supervisão dos BID, por exemplo, diretores ou coordenadores da escola. As vagas são destinadas, exclusivamente, aos professores que atuam em sala de aula, no mínimo, há dois anos. Reconhecemos o esforço do programa em designar a atividade de supervisão aos professores da EB atuantes em sala de aula, entendendo que esses profissionais estejam mais próximos dos alunos e da realidade vivenciada no ambiente escolar. Todavia, não consideramos o atributo relacionado à experiência profissional de dois anos compatível com o perfil de um profissional considerado experiente, o qual poderia contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento profissional de futuros professores.

Nesse sentido, Huberman (2000), um dos principais autores que discute sobre o ciclo de vida profissional, apresenta em seus estudos as diferentes fases vivenciadas pelo professor ao longo da sua carreira. O autor descreve cinco fases que não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação

dialética: I) entrada na carreira (1 a 3 anos de docência) - fase de sobrevivência, descoberta e exploração; II) estabilização (4 a 6 anos) - sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; III) diversificação ou questionamentos (7 a 25 anos) - estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; IV) serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos) - pode levar ao conformismo ou ao ativismo; V) fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos) - pode ser sereno no qual o docente envolve-se em projetos pessoais desvinculados da atuação profissional ou amargo marcado por acontecimentos desagradáveis na carreira.

Tomando, por exemplo, os ciclos de vida profissional proposto por Huberman (2000), podemos afirmar que o tempo de atuação estimado no programa para o professor da EB atuar como supervisor poderia ser considerado insuficiente e incompatível com o possível e desejável papel e com as atribuições que ele deveria desempenhar. Consideramos que o professor que atua, no mínimo, há dois anos em sala de aula ainda está na fase de sobrevivência, descoberta e exploração da carreira. Portanto, esse tempo mínimo de experiência profissional não daria condições suficientes para que o professor da EB ocupasse, de fato, o papel de um coformador com saberes experienciais da profissão, conhecimento profundo sobre o contexto, engajamento com a comunidade e socialização na profissão.

Luz e Bego (2022) propõem um modelo para fundamentar as atividades de supervisão, refletem sobre o perfil desejado para o bom desempenho do PrS e consideram como atributos fundamentais para a execução das atividades a formação especializada que contemple conhecimentos pedagógicos e específicos e o tempo de atuação em sala de aula. A formação especializada faz-se necessária para que o PrS possa contribuir com o desenvolvimento das compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições características da profissão nos bolsistas, além de propiciar experiências específicas à área de atuação. Em relação ao tempo de atuação, os autores defendem que o PrS deve possuir ampla experiência, legitimação profissional no contexto da instituição e domínio em sala de aula para potencializar o processo de ampla supervisão dos bolsistas na perspectiva da coformação. Além disso, os autores justificam que pesquisas nacionais e internacionais revelam que professores experientes se sentem menos intimidados com a presença de licenciandos, como estagiários, e mais preparados para administrar situações adversas no contexto escolar, fornecendo devolutivas formativas mais assertivas a eles.

Nessa linha, nos últimos editais do programa, o perfil profissional esperado para o PrS ainda apresenta significativas lacunas, carecendo de melhores definições. Por exemplo, no Edital nº 07/2018 seção 6.4, os critérios de seleção previam:

- I - Ser aprovado em processo seletivo do programa realizado pela IES;
- II - Possuir licenciatura na área do subprojeto;
- III - Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na

educação básica;

IV - Ser professor na escola-campo e estar atuando em sala de aula na área do subprojeto;

V - Possuir disponibilidade do tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto; e

VI - Firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes (Brasil, 2018).

Esses mesmos critérios foram mantidos nos editais publicados em 2020 e 2022, sem modificações, exceto pela Portaria nº 83/2022 (Brasil, 2022b), que apresenta uma ressalva específica para profissionais que atuarão em subprojetos de Ciências Agrárias, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Intercultural Indígena. Nesses casos, é permitido que o profissional possua licenciatura em área distinta do curso, desde que esteja vinculado a uma escola e modalidade correspondentes ao campo, quilombola ou indígena. Além disso, o artigo 31 desta Portaria admite, para estudantes dos cursos mencionados, a possibilidade de vínculo empregatício ou estágio remunerado na escola onde serão realizadas as atividades do subprojeto.

O Edital nº 10/2024 (Brasil, 2024b) mantém os requisitos de seleção para o PrS e, adicionalmente, a Portaria nº 90/2024 (Brasil, 2024c), publicada no mesmo ano, amplia a participação desses profissionais em subprojetos voltados à Computação, Formação Técnica e Profissional, Educação Especial Inclusiva, Libras, Educação Bilíngue de Surdos e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessas áreas, também é permitido que o PrS possua licenciatura em área distinta, desde que esteja envolvido em projetos ou atividades relacionadas à respectiva modalidade.

Dos requisitos apresentados no documento, destacamos a necessidade de o PrS possuir disponibilidade de tempo para realizar as atividades previstas no subprojeto. Todavia, não é explicitado como conciliar as atividades desenvolvidas em sala de aula com a supervisão dos bolsistas. Além disso, o documento não menciona possíveis alternativas que garantam tempo, como a redução da carga horária em sala de aula, para as atividades específicas de supervisão. Nesse contexto, Luz e Bego (2022) ressaltam a importância de garantir tempo adequado para que o PrS tenha condições objetivas de trabalho, defendendo a definição de uma carga horária semanal específica para a supervisão. Esse aspecto é essencial para consolidar o papel do PrS como coformador, pois a disponibilidade de tempo influencia diretamente a qualidade da orientação oferecida aos bolsistas e a efetividade do programa.

### **Quais as atribuições do professor supervisor do Pibid?**

No que concerne às atribuições do PrS, desde a Portaria nº 38/2007 (Brasil, 2007c), está previsto que esse profissional é responsável pela supervisão dos BID no âmbito da sua escola de atuação. Entretanto, os documentos não indicavam diretrizes e/ou

princípios acerca das atividades de supervisão em colaboração com os demais envolvidos no subprojeto.

O Edital nº 02/2009 apresentava as seguintes responsabilidades:

- I. informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;
- II. coletar os dados cadastrais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação e, informar alterações em tais dados, repassando as informações ao coordenador de área da IPES [Instituições Públicas de Educação Superior], conforme as regras do Programa;
- III. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa na IPES;
- IV. acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; e
- V. elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado (Brasil, 2009b, p. 9).

No ano seguinte, o Edital nº 18/2010 (Brasil, 2010b, p. 7) manteve as mesmas atribuições e adicionou a exigência do PrS “participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocado”. Posteriormente, no Termo de Compromisso do bolsista supervisor vinculado ao Edital nº 11/2012 (Brasil, 2012), além das responsabilidades já estabelecidas, foi acrescentada a determinação de que o PrS deve manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas.

A análise das atividades previstas para os PrS, publicadas nas primeiras edições do programa, sugerem limitar suas ações, essencialmente, a operações burocráticas, como: informar alterações cadastrais, coletar dados, controlar frequência, enviar relatórios. De acordo com Falcão (2016), essas incumbências instituídas evidenciavam pouca autonomia do professor da EB no desempenho de seu papel como supervisor, pois prevalecia o desenvolvimento de ações repetitivas, que exigia pouca capacidade crítica ao alinhar-se ao exercício de fiscalização sobre os bolsistas. A autora acrescenta que, do modo como a função do PrS estava prevista, ignorava “[...] os saberes do professor da escola e a sua capacidade de elaborar conhecimentos, comprometendo as relações de troca e partilha que deveriam acontecer entre os sujeitos envolvidos” (Falcão, 2016, p. 62).

Além dessas atribuições, previa-se que o PrS compartilhasse com a direção da escola e seus pares as boas práticas desenvolvidas no Pibid. Embora seja relevante divulgar experiências exitosas, não bastaria apenas compartilhá-las; seria essencial refletir sobre as ações realizadas, principalmente para identificar desafios e buscar estratégias para superá-los (Falcão, 2016). Outro ponto em discussão estava associado à ideia de que

o PrS, com base nos documentos analisados, acabava atuando como um mero espectador do processo formativo com pouca ou nenhuma autonomia, pois não eram evidenciadas as suas responsabilidades e atuação enquanto coformador.

Em síntese, as atribuições designadas ao PrS no Edital nº 02/2009 e nº 18/2010 sugeriam uma atuação pouco ativa, na qual esse profissional assumia um papel, predominantemente, de espectador das atividades desenvolvidas pelos BID em parceria com o CA e executadas na escola em que ele trabalhava.

Nos anos subseqüentes, nos documentos analisados, não foram explicitadas essas atribuições. Essas diretrizes reapareceram dez anos depois, na recente Portaria nº 83/2022, no art. 40:

I - elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e com o coordenador de área, as atividades dos discentes;

II - controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao coordenador de área;

III - informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no programa;

IV - participar de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES;

V - informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;

VI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do programa;

VII - enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos discentes sob sua supervisão, sempre que solicitado;

VIII - participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela CAPES e pela IES; e

IX - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da CAPES, atestando o atendimento aos requisitos de participação e o aceite das condições para o recebimento da bolsa (Brasil, 2022b, p. 11).

O novo documento reformula algumas ações, buscando afastar o PrS da mera execução de tarefas administrativas. A proposta, conforme descrita na portaria, visa ampliar sua atuação, conferindo-lhe um papel mais protagonista na supervisão dos bolsistas e no desenvolvimento do projeto junto à escola. Isso se reflete, por exemplo, na atribuição de elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com o CA, as atividades dos bolsistas, conforme destacado no primeiro item das responsabilidades.

Por sua vez, a Portaria nº 90/2024, atualmente em vigor, apresenta um detalhamento mais abrangente, especificado em seu art. 51 (Brasil, 2024c). Ao comparar as atribuições do PrS em ambos os documentos, é observada a manutenção de algumas responsabilidades, ainda que com reformulações na redação. Entre os pontos de convergência, há a exigência de controle e comunicação sobre os bolsistas. Em ambas as

portarias, a obrigação de monitorar a frequência dos discentes e repassar essas informações ao CA se faz presente. Embora a redação tenha sido ajustada na Portaria nº 90/2024, o sentido da tarefa permanece inalterado.

Outro aspecto recorrente é a participação do PrS em eventos institucionais, como seminários e reuniões promovidos pela IES e pela Capes. No entanto, a Portaria nº 90/2024 amplia ligeiramente esse compromisso, prevendo a convocação para reuniões específicas do Pibid. Além disso, a função de enviar relatórios e documentos para acompanhamento das atividades dos bolsistas também se mantém inalterada, assim como, o compartilhamento de boas práticas dentro da escola, embora a versão mais recente preveja uma dinâmica mais ativa, por meio de encontros periódicos para socialização e planejamento.

Por outro lado, a Portaria nº 90/2024 introduz reformulações e amplia certas responsabilidades do PrS. Um dos principais avanços é a ênfase na atuação ativa do supervisor no planejamento e execução das atividades relacionadas ao subprojeto. Enquanto a portaria de 2022 menciona apenas a elaboração e o desenvolvimento das atividades em parceria com o CA, a de 2024 reforça a necessidade de acompanhamento, supervisão e avaliação das ações dos bolsistas. Além disso, sobressai a exigência de que o PrS se mantenha atualizado sobre as diretrizes da Capes, o que sugere uma preocupação com o alinhamento às normativas que regem o Pibid.

Também destacamos, enquanto novidade na atual portaria, a previsão de que o PrS auxilie na elaboração de materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento das atividades do subprojeto, aspecto ausente nas normativas anteriores. Esse acréscimo sugere um reconhecimento da importância da experiência do supervisor para a produção qualificada de artefatos relativos à prática de ensino. Por fim, a nova portaria formaliza a necessidade de reuniões periódicas entre o PrS, os bolsistas e o CA, tal ação busca promover um espaço de planejamento e compartilhamento de experiências, o que pode contribuir para um maior alinhamento e fortalecimento da supervisão na perspectiva da coformação. O Edital nº 10/2024 (Brasil, 2024b) mantém, dentre os objetivos do Pibid, o atributo de coformador ao PrS dos BID em colaboração com o CA. No entanto, esse termo, coformador, não é bem explicado no documento, tampouco, esclarece-se como se dará efetivamente essa ação, por exemplo, se o PrS receberá uma formação especializada para desempenhar esse papel de forma mais qualificada.

É válido ressaltar que, ainda que se identifique lacunas em relação ao exercício da supervisão no Pibid, principalmente, no que tange à coerência das condições de trabalho, garantia de tempo, perfil e atribuições, o programa avança e dá possibilidades interessantes ao promover a formalização da parceria universidade-escola e garantia de gratificação aos participantes (Luz; Bego, 2022). Essas características atendem à necessidade de regulamentar e institucionalizar a atuação dos PrS junto aos cursos de formação de professores. Nessa perspectiva, a vinculação formal do professor da EB por meio de um contrato que inclui carga horária remunerada especificamente para as

atividades de supervisão e de participação em atividades didático-pedagógicas diversas, definido desde o artigo 42 da Portaria nº 96/2013 (Brasil, 2013c), cria condições objetivas para a materialização da interação frutífera e bilateral entre escola e universidade. Embora, permanecem as tensões no que diz respeito à relação com as redes estaduais e municipais acerca da previsão de carga horária específica para as atividades de supervisão.

Portanto, reconhecemos que as Portarias nº 83/2022 e nº 90/2024 apresentam propostas mais delimitadas e elaboradas, quando em comparação aos outros editais analisados, inclusive, com a adição de novas atribuições. Avaliamos que em ambos os documentos há uma proposta explícita de ampliar a participação do PrS, tornando seu papel mais ativo na formação dos bolsistas, na reflexão sobre as práticas pedagógicas e no desenvolvimento do projeto dentro da escola. Entretanto, apesar desses avanços, ainda persistem lacunas, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento do conceito de coformação, que não é suficientemente aprofundado nas normativas mais recentes.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, objetivamos avaliar de um ponto de vista histórico como os documentos normativos do Pibid vêm definindo o perfil e as atribuições do professor supervisor no âmbito do programa. A análise das alterações acerca do perfil e das atribuições do PrS no Pibid, por meio de documentos oficiais, revela uma trajetória marcada por avanços e desafios. Embora o Pibid tenha contribuído para a formação inicial de professores no Brasil ao longo dos últimos anos, a definição do papel do PrS, fundamental para o sucesso do programa, ainda carece de clareza e profundidade, principalmente no que concerne à sua função como coformador. A análise comparativa com a literatura revela que os critérios estabelecidos para o PrS, como experiência mínima de dois anos e atuação em sala de aula na área do subprojeto, são insuficientes para caracterizá-lo efetivamente como um agente de coformação, que envolve um nível mais profundo de acompanhamento e formação conjunta com os bolsistas. Os documentos analisados demonstram uma tendência à melhoria na delimitação das atribuições do PrS, mas a definição precisa e abrangente de suas responsabilidades ainda permanece como um desafio.

As mudanças observadas ao longo dos editais e portarias do Pibid refletem uma compreensão mais contemporânea e em linha com a literatura comparada acerca do papel do PrS, de agente meramente burocrático para um profissional com maior autonomia e engajamento no processo formativo dos BID. A ênfase em parcerias mais efetivas entre o PrS, o CA e a escola demonstra uma maior consciência da necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada para a formação docente. No entanto, a falta de especificidade sobre a dimensão da coformação e a ausência de diretrizes claras sobre

o tempo dedicado a essa atividade, incluindo a carga horária, permanecem como pontos críticos. Os requisitos, ratificados ao longo dos anos nos documentos oficiais, como experiência mínima de dois anos no magistério na EB e a atuação em sala de aula na área do subprojeto, sugerem a necessidade de uma compreensão mais profunda do tempo necessário para o desenvolvimento profissional docente e para a atuação competente como coformador. Sobre essa questão, Luz e Bego (2022) ampliam a perspectiva sobre o PrS e defendem uma formação especializada que contemple conhecimentos pedagógicos e específicos, experiência considerável em sala de aula e, ainda, experiência na prática de supervisão.

Por fim, ainda que a análise dos documentos oficiais aponte alguns aspectos que precisam ser mais bem desenhados, delineados e explicitados, é importante reconhecermos que o Pibid, enquanto política pública educacional, foi concebido e implementado em um contexto histórico específico. E, ao longo dos anos, a sua implementação e reestruturação têm se dado em movimento contínuo de aperfeiçoamento, o que não descarta e/ou desconsidera suas potencialidades significativas na formação inicial de professores no Brasil (Bego, 2017; Gatti *et al.*, 2014; Morais *et al.*, 2021; Morais, 2019; Nogueira; Fernandez, 2019). Para futuras pesquisas, recomenda-se aprofundar a análise das relações entre universidade e escola, bem como entre o CA e o PrS, no contexto do Pibid de forma mais ampla. A investigação pode contemplar a análise comparativa dos diferentes modelos de supervisão e coformação, considerando diferentes perfis de PrS e contextos escolares. É fundamental, também, investigar a implementação de propostas de formação continuada e qualificação para os PrS, garantindo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e disposições específicas para o exercício dessa função. Finalmente, uma avaliação sistemática e contínua do impacto do Pibid na formação de professores e na qualidade do ensino, levando em conta as diferentes variáveis e contextos, se apresenta como fundamental para a consolidação da efetividade do programa e a ressignificação do papel do PrS.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo nº 2024/14351-4. E com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil. Processo nº 153835/2024-9.

## Referências

BEGO, Amadeu Moura. O Pibid como novo paradigma de formação de professores: vivências, saberes e práticas formativas inovadoras do subprojeto de química da Unesp. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 709-726, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/199>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 09, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para 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, p. 46-49, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 26-29, 2024a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica–DEB.** Relatório de Gestão Observatório da Educação 2009-2013. Brasília, 2013b, p. 1-118.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007.** Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2007b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Chamada pública ao edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital CAPES/DEB nº 02/2009.** Brasília, 2009b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital CAPES nº 18/2010 – PIBID Municipais e Comunitárias.** Brasília, 2010b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital CAPES nº 01/2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Chamada pública ao edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital CAPES nº 011/2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital CAPES nº 061/2013**. Brasília, 2013d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Chamada para IES em geral participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital CAPES nº 07/2018**. Brasília, 2018. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso: 24 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital CAPES nº 02/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital CAPES nº 23/2022**. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Edital CAPES nº 10/2024**. Brasília, 2024b. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024\\_Edital\\_2386922\\_SEI\\_2386489\\_Edital\\_10\\_2024.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 29 de janeiro de 2009. Brasília, 2009a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 24 de junho de 2010a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEF, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 11 jul., 2007a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm). Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 4 abr. 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2007c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Brasília, 2013c. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Capes nº 83 de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 01-16, 2022b. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Publicacao\\_no\\_DOU\\_1691532\\_PORTARIA\\_N\\_\\_83\\_\\_DE\\_27\\_DE\\_ABRIL\\_D E\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N__83__DE_27_DE_ABRIL_D E_2022.pdf). Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Capes nº 90 de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 33-36, 2024c. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto. O edital Capes nº 07/2018 e a reconfiguração do Pibid: sentidos de docência em disputa. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 69-90, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5277>. Acesso em: 21 mar. 2025.

COSENZA, Angelica; AMORIM, Cassiano Caon; LIMA, Isabela Ferreira; FERRARI, Anderson. Política institucional de formação docente na UFJF: entrelaçando formação inicial e continuada nos projetos Pibid e residência docente. In: FERRARI, Anderson; COSENZA, Angelica; LIMA, Isabela Ferreira; ESCHER, Marco Antônio; SANTIAGO, Mylene Cristina (org.). **Formação docente inicial e continuada na UFJF: experiências e diálogos com a escola básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. p.15-35.

FALCÃO, Giovana Maria Belém. **Ser professor supervisor do Pibid: movimentos na constituição identitária.** 2016. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação), Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84333>. Acesso: 24 mar. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33 – 46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 21 mar. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; GIMENES, Nelson Antonio Simão; FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **São Paulo: FCC/SEP**, v. 41, p. 3-120, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 29 mar. 2025.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

LUZ, Angélica Ramos da. **Experiência formativa no âmbito do PIBID: o papel e atuação de professores supervisores de química na coformação de futuros professores.** Tese (Doutorado em Química), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/54d88976-ae17-49c9-88ab-03f2e1f5f8d6/content>. Acesso em: 30 mar. 2025.

LUZ, Angélica Ramos da; ALVES, Paola Gimenez Mateus; BEGO, Amadeu Moura; ZULLIANI, Silva Regina Quijadas Aro. Professores supervisores de estágio curricular supervisionado da área de ciências da natureza em pesquisas brasileiras. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. **Anais...**Bauru (SP) UNESP, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viii-congresso-brasileiro-de-educacao-441033/871495-professores-supervisores-de-estagio-curricular-supervisionado-da-area-de-ciencias-da-natureza-em-pesquisas-brasil>. Acesso em: 30 mar. 2025.

LUZ, Angélica Ramos da; BEGO, Amadeu Moura. A invisibilidade de professores supervisores da educação básica: estudo sobre um subprojeto de química do Pibid. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, p. e5805, 2024. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5805/4383>. Acesso em: 21 mar. 2025.

LUZ, Angélica Ramos da; BEGO, Amadeu Moura. Caminhos para a reestruturação da supervisão de estágios curriculares: proposição de um modelo teórico-prático para fundamentar a atuação de professores supervisores de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 24, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/ZWCLbR4rLtX9vxjQQGSv7KM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

LUZ, Angélica Ramos da; SILVA, Taís Ribeiro da; BEGO, Amadeu Moura. Revisão sistemática acerca do papel do professor supervisor de estágio na formação de futuros professores de ciências. **Educação Química em Punto de Vista**, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/3361>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MORAIS, Rafael Pedroso de. **O papel do planejamento didático-pedagógico no processo de construção da autonomia profissional de professores de química em formação inicial: análise do Processo EAR de validação de Sequências Didáticas no âmbito do PIBID.** Dissertação (Mestrado em Química), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b5986f3f-dd19-448a-af75-f8bbf69821e8>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MORAIS, Rafael Pedroso de; BEGO, Amadeu Moura; GIORDAN, Marcelo. Investigação dos impactos do processo de elaboração, aplicação e reelaboração de sequências didáticas na racionalidade prevalente acerca do planejamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 24, p. 1-32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/25813>. Acesso em: 24 mar. 2025.

NOGUEIRA, Keysy Solange Costa; FERNANDEZ, Carmen. Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/WS8y7jV4WKQHBZ4V76XsZ6H/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

PEREIRA, Natália Ximenes; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Observação e análise documental: as suas contribuições na pesquisa científica. **Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM)**, v. 46, p. 63-74, 2024. Disponível em: [https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/viewFile/4877/2587](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/viewFile/4877/2587). Acesso em: 29 mar. 2025.

\*\*\*

Recebido: 03.06.2025  
Aprovado: 25.07.2025  
Publicado: 05.08.2025