

## **Do estágio à docência como investigação: o PIBID em perspectiva**

**From the practicum as imitation to teaching as inquiry: PIBID in perspective**

**De las prácticas como imitación a la docencia como investigación: el PIBID en perspectiva**

Marcos Garcia Neira<sup>1</sup>  
Mário Luiz Ferrari Nunes<sup>2</sup>  
Rubens Antonio Gurgel Vieira<sup>3</sup>  
Kleber Tüxen Carneiro<sup>4</sup>  
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis<sup>5</sup>

### **Resumo**

O artigo discute o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como marco na formação docente por requalificar a presença de licenciandos e licenciandas nas instituições educativas, conferindo continuidade, intencionalidade formativa e corresponsabilidade entre universidade e escola. Argumenta-se que o programa tensiona e amplia lógicas historicamente associadas ao estágio, frequentemente marcadas por observação e imitação, ao convocar docência como investigação, na qual futuros(as) professores(as) aprendem a ler situações, decidir e assumir responsabilidades em contextos reais, heterogêneos e imprevisíveis. Nesse horizonte, os(as) estudantes são incentivados(as) a problematizar o cotidiano escolar, produzir registros e elaborar conhecimento no próprio processo de inserção, reposicionando teoria e prática em “contaminação produtiva”. A reflexão se ancora, ainda, na organização do dossiê “Pibid como política pública e direito social” e na revisitação de relatórios do subprojeto “O trabalho colaborativo para a construção de práticas corporais inclusivas” (2015-2016), como indícios de aprendizagens forjadas no trânsito entre planejamento, intervenção, reflexão e replanejamento do trabalho pedagógico. Ao contrapor racionalidade técnica e racionalidade crítica, o texto sustenta que o PIBID fortalece comunidades de coformação e produz efeitos em dupla direção: nos(as) licenciandos(as), nos(as) supervisores(as) e nos coordenadores(as), reconfigurando práticas, perguntas e compromissos. Por fim, enfatiza que o programa politiza a formação ao explicitar a docência enquanto ato situado, ético e socialmente responsável, reafirmando a escola pública e a universidade na qualidade de instâncias formadoras, em diálogo e corresponsabilidade, ainda que com atribuições e escopos distintos.

**Palavras-chave:** Formação docente; Estágio; PIBID; Relação universidade-escola.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo – USP. São Paulo/SP, Brasil. E-mail: [mgneira@usp.br](mailto:mgneira@usp.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas- FEF/UNICAMP. Campinas/SP, Brasil.  
E-mail: [mario.nunes@fef.unicamp.br](mailto:mario.nunes@fef.unicamp.br) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0680-5777>

<sup>3</sup> Universidade Federal de Lavras –UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: [rubensgurgel@ufla.br](mailto:rubensgurgel@ufla.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9409-9245>

<sup>4</sup> Universidade Federal de Lavras –UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: [kleber2910@gmail.com](mailto:kleber2910@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0826-6172>

<sup>5</sup> Universidade Federal de Lavras –UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: [fabioreis@ufla.br](mailto:fabioreis@ufla.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4797-5895>

## Abstract

The article discusses the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) as a milestone in teacher education, insofar as it requalifies the presence of pre-service teachers in schools by ensuring continuity, formative intentionality, and shared responsibility between the university and the school. It argues that the program tensions and expands logics historically associated with the practicum, often marked by observation and imitation, by framing teaching as inquiry, through which future teachers learn to read situations, make decisions, and assume responsibilities in real, heterogeneous, and unpredictable contexts. Within this horizon, students are encouraged to problematize everyday school life, produce records, and generate knowledge in the very process of insertion, repositioning theory and practice in a relationship of “productive contamination.” The reflection is also grounded in the organization of the dossier “PIBID as Public Policy and Social Right” and in the revisiting of reports from the subproject “Collaborative Work for the Construction of Inclusive Bodily Practices” (2015–2016), treated as evidence of learning forged in the interplay among planning, intervention, reflection, and the replanning of pedagogical work. By contrasting technical rationality and critical rationality, the text argues that PIBID strengthens communities of co-formation and produces formative effects across multiple directions, involving pre-service teachers, school supervisors, and coordinators, thereby reconfiguring practices, questions, and commitments. Finally, it emphasizes that the program politicizes teacher education by foregrounding teaching as a situated, ethical, and socially responsible act, reaffirming the public school and the university as formative institutions engaged in dialogue and shared responsibility, albeit with distinct roles and scopes.

**Keywords:** Teacher Education; Practicum; PIBID; University–School Partnership.

## Resumen

El artículo discute el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) como un hito en la formación docente, en la medida en que revaloriza la presencia de estudiantes de profesorado en las escuelas, otorgando continuidad, intencionalidad formativa y corresponsabilidad entre la universidad y la escuela. Se argumenta que el programa tensiona y amplía lógicas históricamente asociadas a las prácticas profesionales, frecuentemente marcadas por la observación y la imitación, al convocar la docencia como investigación, en la cual las(os) futuras(os) docentes aprenden a leer situaciones, tomar decisiones y asumir responsabilidades en contextos reales, heterogéneos e imprevisibles. En este horizonte, se incentiva a las(os) estudiantes a problematizar la vida cotidiana escolar, producir registros y elaborar conocimiento en el propio proceso de inserción, reposicionando teoría y práctica en una “contaminación productiva”. La reflexión se sustenta, además, en la organización del dossier *“PIBID como política pública y derecho social”* y en la revisitación de informes del subproyecto *“El trabajo colaborativo para la construcción de prácticas corporales inclusivas”* (2015–2016), entendidos como indicios de aprendizajes forjados en el tránsito entre planificación, intervención, reflexión y replanteamiento del trabajo pedagógico. Al contraponer la racionalidad técnica y la racionalidad crítica, el texto sostiene que el PIBID fortalece comunidades de coformación y produce efectos formativos en múltiples direcciones, involucrando a las(os) estudiantes de profesorado, a las(os) supervisoras(es) y a las(os) coordinadoras(es), reconfigurando prácticas, preguntas y compromisos. Finalmente, enfatiza que el programa politiza la formación al explicitar la docencia como un acto situado, ético y

socialmente responsable, reafirmando a la escuela pública y a la universidad como instancias formadoras, en diálogo y corresponsabilidad, aunque con atribuciones y alcances distintos.

**Palabras clave:** Formación docente; Prácticas profesionales; PIBID; Relación universidad-escuela.

### **O PIBID como inflexão na formação docente**

Há programas que atravessam a história da formação docente não apenas por sua duração ou alcance, mas pela inflexão que produzem no modo como universidade e escola se reconhecem enquanto parceiras na tarefa de formar professoras e professores. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) inscreve-se nesse conjunto ao requalificar a presença de licenciandas e licenciandos nas instituições escolares, conferindo continuidade, intencionalidade formativa e corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos. Ao ampliar e tensionar lógicas historicamente associadas ao estágio, muitas vezes centradas na observação e na imitação, o programa convoca futuros(as) professores(as) a ler situações, tomar decisões e assumir responsabilidades em contextos reais, heterogêneos e imprevisíveis. Sustentamos, neste artigo, que tal inflexão reposiciona a relação entre teoria e prática: em vez de aplicação de prescrições, trata-se de produção de conhecimento no próprio ato de ensinar. Nessa “contaminação produtiva”, a experiência escolar é interrogada, registrada, analisada e devolvida, de modo a gerar formação em mão dupla, que implica tanto licenciandos(as) quanto supervisores(as) e coordenadores(as).

Reconhecer o PIBID como uma inflexão na formação docente, contudo, não implica assumir que seus efeitos sejam automáticos ou garantidos a priori. A potência formativa do programa depende das concepções pedagógicas que orientam sua implementação, das condições institucionais concretas e, sobretudo, dos modos pelos quais licenciandos(as), supervisores(as) e coordenadores(as) se implicam no trabalho desenvolvido nas escolas. Quando a presença na escola se reduz ao cumprimento de tarefas ou à reprodução de rotinas previamente estabelecidas, o risco de reinscrição da lógica do estágio como observação e imitação permanece. Por isso, torna-se necessário interrogar não apenas a existência do programa, mas as concepções e práticas de ensino que nele se produzem e os sentidos que sustentam ou esvaziam a docência como investigação.

É nesse ponto que o PIBID se distingue de modo decisivo. Ele não coloca o(a) licenciando(a) sob tutela passiva da prática; convida-o(a) a investigá-la, interrogá-la e reconstruí-la - fomentando a produção conhecimento no próprio processo de inserção, na medida em que o cotidiano escolar passa a ser entendido como campo legítimo de problematização, de elaboração e de escrita. Esse convite, que exige coragem e disponibilidade, desloca também as representações com que cada estudante chega à escola no que tange às crianças, os(as) jovens, ao ensino, à instituição e a si mesmo. A docência deixa de ocupar o lugar de ideal abstrato e passa a se constituir enquanto relação concreta e complexa, atravessada por tensões, dúvidas, vicissitudes, escolhas, encontros e descobertas. Em termos formativos, trata-se de uma mudança de estatuto: o que se aprende não é apenas “o que fazer”, mas como interpretar o que acontece, justificar decisões e revisar ‘caminhos epistêmicos’ diante do que a experiência suscita.

Esse deslocamento não se realiza apenas no plano didático-metodológico, mas também na esfera ética da formação (Carneiro *et al.*, 2024). Investigar a docência, nesse horizonte, implica assumir responsabilidade diante do outro e decidir em situações que não se deixam antecipar plenamente. O que se aprende não é somente a manejar procedimentos, mas a sustentar julgamentos, leituras e posicionamentos diante da imprevisibilidade do cotidiano escolar. A docência como investigação, assim compreendida, exige implicação, escuta e abertura ao acontecimento, constituindo-se na qualidade de prática situada e formativa que se constrói no tempo da ação.

Foi essa compreensão e, mais do que isso, essa convicção, que nos impeliu a organizar o dossiê “Pibid como política pública e direito social: outros cenários, desafios e experiências”, para a revista *Devir Educação*, da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Ao conferir visibilidade à produção recente que se acumula em torno do programa, a iniciativa reafirma a relevância do PIBID na agenda educacional e contribui para qualificar o debate sobre seus sentidos, alcances e desafios. Nessa via, o programa aprofunda o entrelaçamento entre escola e universidade, que deixam de operar como territórios distantes para se constituírem enquanto espaços de parceria e corresponsabilidade, segundo os quais envolvem docentes experientes, estudantes em formação e pesquisadores(as). Isso demanda aprenderem em reciprocidade, de modo que as relações entre teoria e prática deixem de se organizar de forma hierárquica e passem a operar em ‘contaminação produtiva’, produzindo conhecimentos resultantes do próprio trabalho educativo, em sua materialidade e seus

dilemas. O que está em perspectiva, portanto, não é apenas “aplicar” saberes acadêmicos na escola, mas produzir, no encontro, formas de compreender e de agir que reposicionam a formação docente como processo público e compartilhado.

Este artigo assume o formato de ensaio analítico, articulando revisão conceitual sobre formação docente e estágio com a leitura de registros produzidos no âmbito do PIBID. Para sustentar a argumentação, revisitamos materiais do subprojeto “O trabalho colaborativo para a construção de práticas corporais inclusivas” (2015-2016), que incluem relatos de encontros, planejamentos, intervenções, devolutivas e reflexões elaboradas por bolsistas e supervisores(as). Esses materiais foram tratados como indícios de processos formativos e lidos em ‘chave hermenêutica’, com atenção às recorrências e às mudanças que emergem no trânsito entre planejamento, mediação pedagógica, reflexão e replanejamento.

Tomar tais registros enquanto indícios implica reconhecê-los como materiais empíricos que não são neutros ou evidências conclusivas, porém, na qualidade de produções situadas que condensam decisões, hesitações, deslocamentos de pensamento e modos de atribuir sentido à experiência docente. Produzidos no próprio curso da ação pedagógica, esses registros permitem acompanhar a formação em ato, tornando visíveis os modos como licenciandos(as) e supervisores(as) leem o contexto, justificam escolhas e reelaboram percursos diante do que a experiência devolve. Trata-se, portanto, de uma leitura que assume o caráter parcial e contingente desses materiais, afirmando justamente aí sua potência analítica e formativa.

Essa compreensão dos registros enquanto dispositivos de investigação dialoga com outras experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID, nas quais encaminhamentos didáticos como o mapeamento dos saberes discentes e do contexto escolar sustentaram a docência na perspectiva da investigação mesmo em condições adversas, conforme evidenciado em análises relativas às repercussões sindêmicas do PIBID em Educação Física (Martins; Vieira; Lopes, 2023). Em situações marcadas pelo ensino remoto, acesso desigual às tecnologias e o retorno presencial atravessado por protocolos sanitários, o mapeamento operou como estratégia para ler a realidade escolar, reorganizar o planejamento e produzir respostas pedagógicas situadas (Nunes et al., 2024). Nesses cenários, a investigação docente não se orientou pela busca de soluções ideais, mas pela necessidade de decidir sob incerteza, reafirmando o registro, a escrita e a reflexão coletiva como princípios estruturantes da iniciação à docência (Nunes, Bisse, 2023).

Não se trata, portanto, de uma análise de impacto ou de generalização estatística, mas de uma interpretação situada de uma dada microrrealidade, voltada a explicitar sentidos pedagógicos e político-formativos do PIBID e a discutir suas implicações à organização do estágio e à relação universidade-escola.

### **Do estágio-imitação à docência-investigação: aprendizagens e coformação**

Tal perspectiva igualmente nos conduziu a revisitar relatórios do subprojeto “O trabalho colaborativo para a construção de práticas corporais inclusivas”, elaborados entre 2015 e 2016, quando a proposta ainda buscava sua forma pedagógica e a Universidade de São Paulo inaugurava a participação no programa. Ao retomá-los, não buscamos reconstituir uma cronologia exaustiva, mas reconhecer, em registros de época, indícios de como a iniciação à docência se configurava na qualidade de experiência formativa densa, capaz de reorganizar olhares e produzir reorientações. Já ali se percebia que o PIBID se constituía, antes de tudo, como um espaço de encontros formativos, ou seja, um ambiente em que universidade e escola se reconhecem mutuamente e no qual o aprender não se dá por transferência, mas por composição. O que se produz nesse encontro, e é essa uma de suas influências mais fecundas, são aprendizagens cuja construção se constrói no trânsito entre planejamento, mediação pedagógica, reflexão e replanejamento do trabalho educativo, em diálogo contínuo com as condições objetivas (e até subjetivas) de cada turma, de cada escola, de cada território.

As narrativas de licenciandos(as) e os registros de investigação tornam visível essa capacidade formativa. Uma estudante de Pedagogia, por exemplo, ao cuidar de um bebê na Creche vinculada ao subprojeto, acionou simultaneamente conteúdos discutidos em disciplinas sobre desenvolvimento infantil e saberes provenientes do gesto concreto de colocar o corpo em relação com outra vida. Em escala miúda e decisiva, a cena explicita o que o subprojeto entende por práticas corporais inclusivas: a inclusão não se apresenta enquanto técnica pronta, mas como atenção ao corpo, ao vínculo e às condições concretas por meio das quais tornam possível a participação de todos e todas. Ao articular saberes acadêmicos e saberes produzidos no cotidiano da Educação Infantil, a licencianda aprendeu a lidar com a indeterminação e a responder ao acontecimento com critérios, escuta e responsabilidade (Tardif, 2000).

Em direção semelhante, outro licenciando, ao apresentar a história do mintonette (jogo considerado precursor do voleibol) a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, percebeu como a curiosidade e a escuta qualificada podem converter uma experiência corporal em oportunidade de engajamento. O episódio mostra que àquela experiência deixa de ser “matéria a transmitir” e passa a operar como ocasião de investigação: ao acompanhar as reações da turma e ler seus interesses e modos de participação, o licenciando é levado a ajustar a composição da aula e a justificar suas escolhas epistemológicas. Nesse movimento, aprende que ensinar não é repetir um roteiro, mas sustentar presenças, realizar leituras sutis e decidir em diálogo com o que a experiência devolve.

Situações que, à primeira vista, poderiam parecer triviais, tornam-se chaves para compreender a complexidade da docência, pois ela se faz de presenças, de leituras sutis, de escolhas delicadas, de sensibilidades e julgamentos que não se constroem apenas nas aulas teóricas, mas no que Schön (1992) nomeou de ‘reflexão na ação e sobre a ação’. Em outras palavras, a docência como investigação ultrapassa o plano metodológico e assume também um caráter ético, pois envolve responder ao outro, sustentar julgamentos e assumir responsabilidade diante das consequências das próprias decisões.

Também os(as) supervisores(as) registraram deslocamentos significativos em suas próprias práticas. Planejar, executar, avaliar e reconstruir ações com os(as) estudantes exigiu revisão de rotinas, atualização de conceitos, abertura ao diálogo e flexibilidade para lidar com tensões, além de disposição contínua para aprender. Muitos relataram sentir-se revitalizados pelo convívio com os(as) bolsistas do PIBID, reencontrando entusiasmo, curiosidade e uma atitude investigativa que, não raro, a sobrecarga cotidiana tende a expropriar. Escrever, revisar relatos e discutir percursos, reaproximou esses(as) professores(as) da universidade e, ao mesmo tempo, reconfigurou suas práticas escolares, recolocando em circulação inquietações e perguntas que sustentam a docência enquanto trabalho intelectual e público.

Essas experiências ajudam a lançar luz às tensões históricas da formação docente no Brasil. Por décadas, prevaleceu o que Diniz-Pereira (2014) denomina racionalidade técnica, paradigma que institui o(a) professor(a) como executor(a) de métodos e o estágio na qualidade de espaço-tempo para observar e imitar. Sob tal perspectiva, a teoria tende a ocupar o lugar de fonte exclusiva de verdade, enquanto a prática se reduz à aplicação. Nessa direção, Schön (1992) criticou esse enquadramento ao evidenciar que problemas reais não se apresentam prontos, ou seja, precisam ser produzidos pelo(a) profissional, que interpreta

elementos ambíguos da situação antes de agir e decide em contextos marcados pela incerteza. Lima e Pimenta (2006), por sua vez, assinalam que a racionalidade técnica empobrece a experiência do estágio ao converter o(a) estagiário(a) em aprendiz passivo(a), destinado(a) a reproduzir modelos que não interrogou. Em síntese, trata-se de uma formação que separa o conhecimento do fazer e reduz a instituição educacional a cenário de demonstração, não a campo de produção de saber(es) docente nem de responsabilidade profissional diante das situações concretas da escola.

Para tornar essa oposição mais nítida, convém explicitar alguns contrastes que atravessam o modo de conceber e organizar o estágio. Quando predomina a racionalidade técnica, a finalidade do estágio tende a ser o treino e a reprodução: observa-se, imita-se e aplica-se um repertório previamente definido, como se a docência pudesse ser aprendida por transferência de procedimentos relativamente estáveis e previsíveis. Já na racionalidade crítica, o estágio se configura como investigação e produção de sentido: a experiência escolar é tomada como campo de problemas pedagógicos que exigem leitura, interpretação e posicionamento diante de situações singulares. Trata-se de uma diferença que reverbera no papel atribuído ao(à) estagiário(a). No modelo técnico, ele(a) aparece como aprendiz passivo(a), destinado(a) ao cumprimento de tarefas e demonstrar competência operacional; no horizonte crítico, é reconhecido(a) enquanto sujeito de análise e decisão, capaz de formular perguntas, produzir registros e justificar escolhas diante de condições reais e frequentemente imprevisíveis. *Pari passu*, se desloca o lugar do conhecimento, isto é, de um repertório a ser aplicado (técnicas, métodos e prescrições) para um saber no qual se produz e se refaz na ação docente, quando se interpretam situações, se sustentam justificativas, se assumem decisões sob incerteza, se revisam hipóteses e se replanejam caminhos formativos. Por fim, muda o desenho da relação universidade–escola em razão de que na lógica de transferência, a universidade “leva” e a escola “acolhe”; na lógica de coformação, ambas constroem conjuntamente problemas, critérios e decisões pedagógicas, reconhecendo-se como instâncias produtoras de saber e que se transformam no próprio processo.

O PIBID desloca esse eixo ao aproximar-se de uma racionalidade crítica na qual a docência é compreendida como prática situada, política e necessariamente inacabada. Nesse horizonte, Neira (2017a) destaca que o(a) professor(a) não se reduz a técnico(a) em virtude de atuar enquanto intelectual que interpreta contextos, problematiza práticas, negocia sentidos, toma decisões e produz conhecimento em diálogo com a realidade escolar. Para o(a)

licenciando(a), isso implica aprender não apenas a responder perguntas, mas a formulá-las; não somente a executar tarefas, mas a ler situações; não exclusivamente a seguir planos, mas a reconstruí-los quando necessário, especialmente quando as condições concretas do trabalho docente se mostram instáveis ou adversas. Reconhecer a imprevisibilidade como condição constitutiva da docência é, nesse sentido, reconhecer similarmente sua potência formativa, uma vez que é no enfrentamento do imprevisto que se produzem aprendizagens relevantes. Mais do que substituir um “modelo” por outro, o programa cria condições para que o estágio deixe de ser prática de imitação e passe a operar como experiência de análise, intervenção e reinterpretação do cotidiano (Sodré; Neira, 2011; Neira, 2012), inclusive em contextos marcados por restrições materiais e institucionais, como evidenciado em experiências recentes do PIBID desenvolvidas durante o ensino remoto e o retorno presencial (Nunes et al, 2024).

Por isso, não surpreende que tantos(as) bolsistas, ao ingressarem na escola pública, experimentem estranhamentos e sejam atravessados(as) por desconfortos e surpresas. O contato com realidades diversas (estudantes jovens, adultos(as) e idosos(as), pessoas com deficiência, trajetórias interrompidas, desigualdades históricas e marcas de exclusões sucessivas), pode operar enquanto desestabilização epistemológica: abalam-se expectativas sobre “como a escola funciona”, sobre “quem aprende”, sobre “o que conta como saber” e sobre “o que é ensinar”. Aquilo que se elaborou no plano teórico não se sustenta por si só, exigindo ser retrabalhado à luz de situações concretas nas quais as decisões docentes se dão sob tensão, com recursos limitados, em tempos reduzidos e diante de demandas heterogêneas. Em experiências do PIBID desenvolvidas em contextos marcados por instabilidade e restrições materiais, como aquelas vividas durante o ensino remoto e o retorno presencial, esse estranhamento mostrou-se ainda mais intenso, funcionando como disparador para leituras mais complexas da escola e da própria docência. Muitos(as) licenciandos(as) chegam com experiências escolares relativamente homogêneas e encontram na escola pública um universo plural, contraditório, atravessado por conflitos, como também por potências formativas que reconfiguram suas compreensões sobre ensinar e aprender (Neira, 2017b).

Supervisores(as) registram que, diante desse cenário, os(as) estudantes lidam com a própria surpresa e passam a perceber que a escola não é um espaço neutro, e sim um território social e político no qual se disputam significados, direitos e práticas. Esse choque, longe de ser obstáculo, pode funcionar enquanto disparador para leituras mais amplas sobre a função

social da escola e para uma revisão mais profunda do que significa ensinar em contextos marcados por desigualdades.

A inserção contínua (e não episódica) da escola no programa favorece a construção de comunidades críticas de formação. Planejar coletivamente deixa de ser uma formalidade burocrática e se converte em espaço de negociação cultural, no qual sentidos, prioridades e critérios pedagógicos são colocados em discussão. Acompanhar aulas não significa observar à distância, mas ler situações, tensionar decisões, perguntar, propor encaminhamentos em diálogo com o que a experiência apresenta. Do mesmo modo, participar de reuniões pedagógicas exige compreender a instituição em suas rotinas, conflitos e prioridades, reconhecendo-a como espaço-tempo vivo de produção de sentidos. Produzir registros, por sua vez, não se reduz à descrição de acontecimentos: trata-se de elaborar análises, aprimorar olhares, identificar problemas, sustentar escolhas e construir memória formativa do percurso, na qual a experiência vivida se torna matéria de reflexão. Nesse processo, análise de práticas e debate teórico tornam-se dimensões interdependentes, pois a teoria qualifica a leitura do cotidiano, e o cotidiano exige redimensionar a teoria. Logo, prática e teoria deixam de figurar na qualidade de territórios apartados, como supõe a racionalidade técnica, e passam a operar com base em dimensões mutuamente constitutivas da ação docente e da própria formação dos sujeitos envolvidos. Nessa direção, a escrita produzida no/para o estágio pode ser lida como experiência de si, isto é, como prática reflexiva que torna visíveis processos de subjetivação e abre margem para práticas de liberdade no interior da formação docente (Nunes et al., 2018). Trata-se, em termos próximos, de produzir respostas sempre provisórias às perguntas que emergem das situações vividas, convertendo a formação em estudo de intervenção e em experiência de si (Nunes et al., 2018).

Já os relatos de supervisores(as) indicam que essa convivência cotidiana produz efeitos formativos em dupla direção. Os(as) licenciandos(as) incidem no trabalho escolar ao trazerem perguntas, referências e modos de problematizar situações que, muitas vezes, haviam sido naturalizadas no cotidiano institucional. Ao mesmo tempo, o cotidiano escolar incide sobre os(as) licenciandos(as) ao expô-los(as) a realidades que exigem (re)posicionamento, leitura do contexto e interpretações mais complexas. Desse modo, aprender e ensinar deixam de se configurar na perspectiva de papéis rigidamente fixos e passam a operar como funções compartilhadas, constituindo um processo de dupla formação (simultânea, contínua e recíproca) que se intensifica à medida que a inserção se prolonga no

tempo. Em contexto similar (*mutatis mutandis*), um estudo sobre o resíduo Programa Residência Pedagógica (PRP) revelou evidências análogas em relação aos(as) preceptores(as) (Carneiro; Silva; Reis, 2021; Carneiro; Reis; Bruzi; Vieira; Silva, 2023). Esse movimento constitui um dos traços mais singulares do PIBID, justamente por converter a escola em espaço de coformação e ratificar o estágio enquanto prática de reflexão, mediação, diálogo e escrita de si na docência.

Na esteira do debate, supervisores(as) destacam que as trocas regulares com bolsistas reconfiguram sua própria prática. A presença de estudantes que perguntam, sugerem, compararam situações, mobilizam teorias e recolocam problemas em circulação, convoca os(as) envolvidos(as) a rever certezas, ajustar procedimentos, buscar outras referências e enfrentar tensões, que no cotidiano escolar, tendem a se naturalizar. Esse processo demanda fundamentação teórica, disponibilidade para modificar posições, abertura ao diálogo e coragem para expor dúvidas, deslocando o lugar do(a) professor(a) da segurança do domínio para a condição de investigação compartilhada. Em tais condições, formação inicial e formação continuada deixam de operar como esferas paralelas e passam a constituir um mesmo circuito formativo, no qual a escola se afirma enquanto espaço-tempo de coformação e a universidade reaparece com a função de interlocutora concreta do trabalho docente. Como lembra Giroux (1997), não se constitui professor crítico afastado das contradições reais da escola; é no confronto com elas que o pensamento crítico se produz. O PIBID confere materialidade a essa afirmação ao criar condições institucionais para que o diálogo entre gerações docentes, sustentado no tempo e no trabalho coletivo, não seja exceção, mas princípio organizador das práticas de formação.

Os resultados dessas experiências têm levado universidades, centros universitários e faculdades isoladas, em diferentes regiões do país, a defender a continuidade do programa e, em muitos casos, a estruturar iniciativas correlatas que garantam oportunidades de iniciação à docência com supervisão qualificada. Esse compromisso institucional se sustenta em um conjunto crescente de pesquisas e inovação que, por diferentes caminhos, atribuem ao PIBID impactos formativos relevantes. Isso significa incidir nas aprendizagens dos(as) licenciandos(as), reverberar mudanças nas ações pedagógicas dos(as) supervisores(as) e coordenadores(as) de subprojetos, com efeito, problematizar a cultura escolar das instituições copartícipes. Para além de seus formatos específicos e das conjunturas políticas, o programa se afirma, assim, como dispositivo que recoloca a formação docente no centro de uma

responsabilidade compartilhada entre instituições formadoras e redes públicas de ensino, reafirmando a docência enquanto questão pública e coletiva.

Como parte dessa questão pública e coletiva, a retomada do programa no biênio 2022-2023, por meio do Edital CAPES nº 23/2022<sup>6</sup>, e a ampliação prevista no Edital CAPES nº 10/2024<sup>7</sup> para o período 2024-2026 podem ser compreendidas como decorrência de uma mobilização nacional e de apoio decisivo de secretarias estaduais e municipais. Esses movimentos evidenciam que a formação docente não se sustenta por esforços isolados, mas em decorrência de pactos institucionais que reconhecem o fortalecimento da escola pública como tarefa coletiva e responsabilidade compartilhada. O PIBID, quando afiançado, explicita esse pacto: faz da escola não apenas lugar de passagem, mas parceira formativa; e da universidade um lugar de escuta, análise e devolutiva dialogada com o cotidiano escolar, superando sua tradição de instância de prescrição.

No cotidiano das escolas, os(as) supervisores(as) ainda relatam situações que evidenciam o quanto o programa desloca compreensões e reconfigura modos de ler a docência. Ao vivenciarem situações didáticas concretas, os(as) licenciandos(as) ampliam repertórios, passam a analisar práticas com maior densidade, identificam tensões e reconhecem desigualdades que, em experiências anteriores, frequentemente lhes escapavam. Além disso, aprendem, sobretudo, a legitimar saberes de estudantes cujas vozes raramente encontram espaço de escuta, reconhecendo-os como parte constitutiva do trabalho pedagógico. Professores(as) experientes, por sua vez, encontram nos(as) bolsistas novas lentes para interpretar a escola e outras possibilidades de ação pedagógica. Nesse encontro, a formação se produz em reciprocidade, configurando processos de coformação nos quais todos(as) se formam e se transformam simultaneamente.

O PIBID é, portanto, um espaço no qual a docência reaprende a se fazer em movimento: pela escuta, quando se acolhe o que costuma permanecer silenciado; por meio da interpretação, pois a vida escolar exige leituras atinadas, sensíveis e necessariamente inacabadas; pela negociação, uma vez que ensinar implica dialogar com perspectivas, expectativas e necessidades diversas; intermediada pela invenção, quando o cotidiano convoca respostas que não cabem em manuais; e pela reconstrução, quando concepções,

<sup>6</sup> Edital CAPES nº 23/2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692974\\_Edital\\_23\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf). Acesso em: 04 jan. 2026.

<sup>7</sup> Edital CAPES nº 10/2024. 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: 04 jan. 2026.

práticas e convicções precisam ser revisitadas à luz de novas experiências. Nesse fluxo, supervisores(as), coordenadores(as), bolsistas e estudantes deixam de ocupar posições fixas e passam a se constituir como aprendizes uns(umas) dos(as) outros(as), aprendizes da escola e da própria docência.

### **Implicações político-formativas: docência situada e escola pública como horizonte**

Ao longo do texto, argumentamos que o PIBID configura uma inflexão na formação docente ao contribuir para a reconfiguração de modos recorrentes de organização do estágio, muitas vezes centrados na observação e na imitação, afirmando a docência como investigação e corresponsabilidade. Essa inflexão intensifica a presença de licenciandas e licenciandos na escola e produz aprendizagens no vaivém entre planejamento, mediação pedagógica, reflexão e replanejamento. A leitura dos registros do subprojeto desenvolvido entre 2015 e 2016, envolvendo estudantes da Licenciatura em Pedagogia e docentes das redes públicas estadual e municipal de São Paulo, em diálogo com o referencial teórico mobilizado, permitiu afirmar que essa dinâmica fortalece comunidades de coformação. Essa inflexão pode ser lida, em perspectiva ampliada, como ampliação de horizontes formativos no âmbito do estágio, frequentemente reduzido a um cumprimento burocrático, ao favorecer experiências que produzem estranhamentos, reposicionamentos e transgressões do já dado no cotidiano da escola (Nunes; Santos Neto, 2021). Nessas comunidades, universidade e escola deixam de operar enquanto instâncias paralelas e passam a construir, conjuntamente, problemas, perguntas e decisões pedagógicas. Nesse processo, a formação se politiza: a docência se explicita na qualidade de prática situada, ética e socialmente responsável, e a escola pública se reafirma na perspectiva de um espaço-tempo produtor de conhecimento e direitos, não como mero cenário destinado a aplicação de teorias.

Esse caráter formativo, contudo, não se limita ao plano técnico do ensinar, pois torna visível seu caráter profundamente político. O PIBID politiza a formação ao explicitar que ensinar é sempre um ato situado, inscrito em contextos históricos e atravessado por disputas simbólicas. Ao colocar futuros(as) professores(as) diante das desigualdades, das tensões e das potências reais da escola pública, o programa evidencia que a docência não é neutra: exige escolhas éticas, compromissos assumidos e responsabilidade social. Formar professores(as),

nesse horizonte, não significa apenas instrumentalizá-los(as) com noções técnicas, habilidades ou competências, mas impeli-los(as) a compreender e agir no mundo, um mundo onde educação e justiça social se entrelaçam de maneira incontornável.

Que esta reflexão, fomentada pelo encontro promovido pela revista *Devir Educação*, reafirme nossa convicção de que a universidade cumpre seu papel quando sustenta práticas de formação comprometidas com a escola pública, com a democratização do conhecimento e com a qualificação crítica da docência. Ao aproximar saberes acadêmicos e práticas escolares, o PIBID recorda que a formação não se realiza em isolamento, mas no diálogo permanente com a realidade que se pretende interpretar e transformar.

Por fim, que o diálogo inaugurado pelo programa continue a produzir ideias; que essas ideias se convertam em ações; e que as ações abram novos horizontes para a educação brasileira. Que cada experiência vivida por seus(suas) participantes nos lembre que a docência, quando cultivada em comunidade, tem força para reconfigurar trajetórias, fortalecer instituições e renovar o compromisso coletivo com uma escola pública capaz de acolher, reconhecer e potencializar todas as pessoas que dela fazem parte.

## Referências

CARNEIRO, Kleber Tüxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues; REIS, Fábio Pinto Gonçalves. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física. *Educação*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e58/1-33, 2021. DOI: 10.5902/1984644442561. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/42561>. Acesso em: 8 jan. 2026.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; BRONZATTO, Maurício; RIBEIRO, James Dean Prando. Repercussões formativas decorrentes do Programa de Residência Pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em Educação Física. *Cadernos de Pesquisa*, p. 1–29, 17 set. 2024. Disponível em:

<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23542>. Acesso em: 8 jan. 2026.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; BRUZI, Alessandro Teodoro; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Implicações (científicas) dos programas PIBID e PRP à formação docente em Educação Física. *Conexões*, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023014, 2024. DOI: 10.20396/conex.v21i00.8675752. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675752>. Acesso em: 9 jan. 2026.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 1, n. 1, p. 34-42, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 8 jan 2026.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIMA, Maria do Socorro Lucena.; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 4 jan. 2026.

MARTINS, Rodrigo Carlos; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; LOPES, João Pedro Goes. Repercussões sindêmicas no desenvolvimento do PIBID/educação física em uma universidade sul-mineira: entre desafios e experiências exitosas. Conexões, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023021, 2023. DOI: 10.20396/conex.v21i00.8674820. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674820>. Acesso em: 9 jan. 2026.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira; FARIA, Gelcemar Oliveira (orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física:** da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos\\_59.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_59.pdf). Acesso em: 04 jan. 2026.

NEIRA, Marcos Garcia. A formação de pedagogos para a docência em Educação Física: o caso do PIBID – FEUSP. In: ALVIANO JÚNIOR, Wilson; COLPAS, Ricardo Ducatti. (orgs.) **PIBID e extensão: diálogos com a formação inicial em educação física.** Curitiba: CRV, 2017. p. 43-62. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos\\_65.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_65.pdf). Acesso em: 04 jan. 2026.

NEIRA, Marcos Garcia Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 2, n.2, p. 189-211, 2017b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1131>. Acesso em: 04 jan. 2026.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; BENINI FILHO, Flávio Andrade de; BOSCAROL, Marina Contarini. O estágio supervisionado de licenciatura em Educação Física como experiência de si. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 82 – 108 jan./mar.2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30490>. Acesso em: 4 jan 2026.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; SANTOS NETO, Samuel Ribeiro. Sem separar-me da vida: o estágio curricular em Educação Física como experiência-limite. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/60192/34939>. Acesso em 4 jan 2026.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; BISSE, Jaqueline Meira. A Educação Física e o PIBID: outras possibilidades formativas. In: AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Prodóximo, Elaine; PINTO NETO, Pedro da Cunha. **PIBID e RP Unicamp:** tempos de re-existências e re-invenções frente à pandemia da Covid-19. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2023. p. 20-40.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; PATUTTI, Caio; MARIUZZO, Maria Clara; BISSE, Jaqueline Meira. Mapeamento nas aulas de Educação Física em situações adversas: do ensino remoto ao retorno presencial. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 34, set. 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/34/mapeamento-nas-aulas-de-educacao-fisica-em-situacoes-adversas-do-ensino-remoto-ao-retorno-presencial>. Acesso em 4 jan 2026.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91. Disponível em: <http://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/34/mapeamento-nas-aulas-de-educacao-fisica-em-situacoes-adversas-do-ensino-remoto-ao-retorno-presencial>. Acesso em 4 jan 2026.

SODRÉ, Marina de Lima; NEIRA, Marcos Garcia A formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. **Cadernos de Educação Física: estudos e reflexões**, Marechal Rondon, v. 10, n. 19, p. 11-18, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/5912>. Acesso em: 04 jan. 2026.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782000000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 25 jun. 2024.

*Recebido: dezembro/2025  
Aprovado: janeiro/2026  
Publicado: janeiro/2026*