



REBENA
Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368

Volume 16, 2026, p. 21 - 36

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

O discurso da formação docente na e para a prática no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

The discourse of teacher education in and for practice in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID)

Márcio Santos Silva¹ Ariadna Chaves Trindade Mota² Ginaldo Cardoso de Araújo³

Submetido: 05/04/2026 Aprovado: 05/06/2026 Publicação: 14/06/2026

RESUMO

No Brasil, no início dos anos 2000, como desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, houve uma reorganização dos currículos das licenciaturas em torno da prática. Neste artigo, objetiva-se analisar como o discurso da formação docente na e para a prática opera a imersão dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nas escolas de Educação Básica. É uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental, que utiliza elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana como ferramenta para tratamento dos dados e informações produzidos no processo da investigação. Os resultados apontam que os documentos que instituem o PIBID colocam em circulação o discurso da formação docente na e para a prática, sustentado no princípio de imersão, o qual mobiliza um conjunto de ações com a intencionalidade pedagógica de fortalecer o trabalho coletivo e o processo de construção das aprendizagens docentes dos licenciandos centradas na prática.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Imersão na prática.

ABSTRACT

In Brazil, in the early 2000s, as a consequence of the National Education Guidelines and Framework Law 9394/96, there was a reorganization of teacher education curricula around practice. This article aims to analyze how the discourse of teacher education in and for practice operates the immersion of scholarship holders from the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) in Basic Education schools. This is a qualitative documentary research that uses elements of Foucauldian-inspired discourse analysis as a tool for processing the data and information produced during the investigation. The results indicate that the documents establishing PIBID circulate the discourse of teacher education in and for practice, supported by the principle of immersion, which mobilizes a set of actions with the pedagogical intention of strengthening collective work and the process of constructing teaching learning experiences for undergraduate students centered on practice.

Keywords: PIBID. Teacher education. Immersion in practice.

¹ Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pelo programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/UNEB). fenderguitar10@gmail.com

² Mestrado em Química, com área de concentração em Química Analítica, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. ady.quimica@hotmail.com

³ Doutor em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). garaujo@unecb.br

1. Introdução

A formação dos professores é um dos pilares essenciais para o desenvolvimento educacional de um país. Essa formação se configura como um processo que se estende por toda a vida profissional, ultrapassando o período da formação no curso de licenciatura. Trata-se de um processo dinâmico e multifacetado que envolve uma combinação de teoria, prática, reflexão e ação. A formação inicial, em especial, desempenha um papel indispensável para construção das bases para a atuação profissional que se caracteriza como o momento de apropriação de fundamentos teóricos e reflexão sobre a prática profissional, contexto de atuação, entre outros.

Estudiosos do campo da formação de professores, como Nóvoa (1995), Gatti (2011), Tardif (2002), destacam que a imersão dos licenciandos no contexto da educação básica durante o percurso de formação é uma alternativa enriquecedora, pois além de possibilitar-lhes conhecer com mais propriedade os desafios e as especificidades da atuação docente, permite ainda a reflexão sobre a constituição da identidade docente. Nesse contexto, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como uma política educacional de aprofundamento da formação inicial de professores, que objetiva articular teoria e prática desde os primeiros semestres nos cursos de licenciatura.

As reformas educacionais dos anos 1990 e início dos anos 2000, especialmente as reformas relacionadas à formação de professores, deram à profissionalização docente uma nova abordagem que não se centra, apenas, no conhecimento científico. Outras concepções de como lidar com a formação para a docência ganharam relevo, como a *epistemologia da prática* (Schön, 2000) e o conceito de *professor prático reflexivo* (Zeichner, 1993).

Para Donald Schön (2000), os profissionais não atuam no mundo real como os técnicos ou cientistas procedem no laboratório; não dispõem em sua atividade profissional de um modelo das ciências aplicadas ou da técnica instrumental, uma vez que ela é, em grande medida, improvisada e construída durante seu desenvolvimento. “Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (Schön, 2000, p. 17).

Desse modo, cada situação que o profissional vive é singular e exige dele uma *reflexão em e sobre a ação*, e para a qual ele deve dar um sentido. Por essa lógica, atuando como um profissional, o docente estabelece, obrigatoriamente, um vínculo reflexivo com seu trabalho, exercitando a sua capacidade de refletir sobre a ação. Na perspectiva de Tomaz (2025, p. 88), “os docentes que refletem criticamente sobre sua prática revelam maior capacidade de promover transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem”.

De acordo com Zeichner (1993), a incorporação da epistemologia da prática e do professor prático reflexivo nos cursos de formação inicial teria como objetivo repensar o *practicum* na formação de professores. O autor utiliza o termo *practicum* em um sentido genérico, com vistas a “incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores” (Zeichner, 1993, p. 53). Para esse autor, o velho modelo do *practicum* baseava-se “numa visão do ensino como ciência aplicada” (p. 54), isto é, a função dos futuros professores deveria ser a de aplicar durante o *practicum* aquilo que tinham aprendido previamente nos cursos universitários de formação de professores. Segundo Zeichner (1993), o movimento dos anos de 1990 a favor do *practicum* de caráter investigativo envolveu uma série de ideias muito diferentes das que abarcavam o *practicum* do passado.

Mizukami (2013) descreve esse processo como sendo o *conhecimento na prática*, que se refere a um conhecimento que o professor desenvolve sobre sua prática ou nas reflexões que faz sobre ela, gerando conhecimento na ação e “reflexão sobre a própria experiência”, (Mizukami, 2013, p. 31). Pode-se dizer, em síntese, que, em toda discursividade que evoca a profissionalização de professores como reflexivos, a prática ocupa a posição de centralidade, seja como instrumento ou como fonte, pois se configura como um espaço de ações, tanto para a aprendizagem, quanto para a elaboração do pensamento prático-reflexivo do professor.

Observou-se, no Brasil, no início dos anos 2000, como desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, uma reorganização dos currículos das licenciaturas em torno da prática. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores, por exemplo, estabeleceu que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, devendo ser trabalhada “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (Brasil, 2002, p. 5).

A valorização da prática na formação de professores permaneceu nas Resoluções que foram instituídas nos anos 2015, 2019 e 2024. A Resolução CNE CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, por exemplo, trazia como um dos princípios norteadores da formação inicial de docentes a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio” (Brasil, 2019, p. 4). Essa mesma Resolução definiu, ainda, que os currículos dos cursos de licenciatura devem destinar a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica de modo articulado, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, sendo 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso articuladas aos

conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Na Resolução CNE/CP nº 4/2024, percebem-se explícitas semelhanças com normativas anteriores. Nota-se que a formação de professores prioriza o desenvolvimento do conhecimento técnico em detrimento do conhecimento científico ou de uma formação teórica sólida; concomitantemente, fortalece-se o entendimento da prática pedagógica baseada em novas metodologias de ensino. Essa perspectiva pode ser observada no art. 4º, inciso II, que privilegia o domínio de competências técnicas e epistemológicas voltadas para a prática docente.

Essa Resolução propõe a articulação entre teoria e prática, enfatizando a prática como eixo central do trabalho pedagógico. Contudo, autores como Couto *et. al.* (2025, p. 10) afirmam que “ainda que a Resolução aborde no seu texto a valorização da teoria na formação dos professores, as mudanças propostas permanecem limitadas por uma lógica de governança ainda com traços neoliberais, que se apoia em rearranjos previamente acordados”.

Como se observa, a ordem do discurso desses documentos oficiais busca tirar a prática do isolamento, da invisibilidade, e elevá-la ao mesmo *status* de outros componentes curriculares, dando a ela e aos saberes que a envolvem, poderes para agir na formação do futuro professor. Nesse sentido, o discurso da formação na e para a prática busca reverberar a necessidade de equipar o professor com conhecimentos pedagógicos, vinculados aos saberes da escola e, desse modo, possibilitar que os futuros professores tenham a oportunidade de perceber a dimensão real dos desafios da sala de aula e da escola de modo geral para, depois de conhecidos, elaborar metodologias de ensino estratégicas para enfrentá-los.

A ênfase na prática como componente do currículo para a contextualização pedagógica tem como justificativa, segundo Maués (2003), o fato de que, assim como em outras profissões, o professor precisa entrar em contato real com o contexto em que deverá atuar para realizar tarefas específicas da profissão, ainda no seu percurso formativo na universidade. Além disso, diz o autor que os cursos de licenciatura têm sido muitos teóricos, desvinculados do contexto escolar.

Vale aqui registrar que o termo prática já povoava o imaginário educacional brasileiro, ocupando um lugar na formação de professores antes mesmo da instituição das Escolas Normais, em meados do século XIX. Segundo Villela (2003), no modelo artesanal de formação de professores utilizado antes do advento das Escolas Normais, a prática da imitação, observação e convivência era a maneira de formar o docente, que aprendia o labor da docência vendo-o e praticando-o na própria sala de aula, como monitor ou como adjunto de um mestre mais experiente, semelhante ao processo de uma oficina artesanal, ou seja, aprender a fazer fazendo. Com a criação e a consolidação das Escolas Normais, houve um deslocamento do uso da prática na formação de professores, que a movimentou da *prática do ensino*, artesanal e por imitação, para

a *prática de ensino*, ensinada e aprendida em um local específico e com um aparato organizado com essa finalidade.

Tal deslocamento constituiu condição de possibilidade para a emergência da profissionalização docente no Brasil. No discurso da profissionalização dos professores (segunda metade do século XIX e todo o século XX), a prática foi convocada nos documentos reguladores da formação de professores, não como uma problematização do pensamento, e sim como um cuidado que se deveria ter nas novas orientações do campo educacional em matéria de ensino e aprendizagem. Desse modo, ela ficou limitada à aplicação de um saber ou à condição de executora de um fazer ou da transmissão de um conhecimento na sala de aula, seguindo um modelo definido para o ensino, estabelecido na organização curricular das instituições escolares.

Entretanto, os recentes acontecimentos históricos, políticos, sociais e culturais do início do século XXI produziram alterações e deslocamentos no curso da sociedade, dentre os quais, destacam-se as novas formas de comunicação, interação e controle entre os indivíduos criados pela revolução da tecnologia; a intensificação das lutas contra as desigualdades e pela reivindicação de espaço e direitos fomentada pelos movimentos sociais; a renovação das forças produtivas, com modificações na dinâmica das profissões e a exigência de um trabalhador mais ágil, com novos conhecimentos e habilidades; aumento dos conflitos de todas as ordens, espalhando um sentimento generalizado de insegurança.

Tais aspectos repercutiram diretamente na instituição escolar, deslocando o foco de sua problemática e de suas demandas: não bastava mais só ensinar ao estudante os conteúdos sistematizados no currículo escolar, era preciso ensinar outras coisas, sobretudo, ensiná-lo a aprender. É nesse cenário de mudanças repentinas em todos os setores da sociedade que emerge, no conjunto das políticas públicas educacionais, o PIBID, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a execução do Programa, a CAPES seleciona projetos institucionais inovadores, constituídos por subprojetos das Instituições de Ensino Superior que estimulem a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, a serem conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica do país. Ao promover a articulação escola-universidade, o PIBID busca operar a legitimação acadêmico-científica dos saberes da prática, validando sua importância na produção de situações didáticas de ensino potencializadoras de aprendizagem. Ao mesmo tempo, com o aval da universidade, os saberes da prática passam a circular nos espaços acadêmicos das licenciaturas com *status* de verdades da prática, as quais incidirão sobre o aparato desses cursos, influenciando a formação dos futuros professores.

Diante dessas considerações, este artigo debruça sobre o PIBID com o objetivo de analisar como o discurso da formação docente na e para a prática opera a imersão dos residentes

nas escolas de educação básica. O argumento principal aqui desenvolvido é o de que o PIBID, sustentado no *princípio de imersão*, fortalece o discurso da formação inicial de professores centrada na e para a prática.

2. Contextualizando o PIBID

O cenário da formação inicial de professores no Brasil, ao longo das últimas décadas, tem sido marcado por diversos desafios. Conforme aponta Gatti (2010), existe uma série de impasses e dificuldades acumulados historicamente na formação docente em nível superior, que precisam ser enfrentadas. Assim como Gatti, diversos outros pesquisadores apontam que uma das causas dessa problemática está na fragmentação entre os saberes científicos e os conhecimentos práticos e a desarticulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica.

Uma das principais iniciativas de enfrentamento para amenizar tais problemas no cenário brasileiro foi a criação do PIBID, que se confirmou por meio da Portaria MEC nº 38, de 28 de fevereiro de 2007. Implantado durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), o Programa foi regulamentado pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que estabelecia as diretrizes, objetivos e critérios de funcionamento do Programa. O PIBID foi instituído com “vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na Educação Básica pública” (Brasil, 2007, Art. 1º). De acordo com esse Decreto, são objetivos do PIBID:

- I – Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II – Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III – Promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV – Promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V – Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (Brasil, 2007, art.1, p. 1).

O Programa foi criado com a perspectiva de fortalecer a relação entre a escola e a universidade, com a pretensão de incentivar a adesão à carreira do magistério, diante da carência de professores na rede pública. É importante mencionar que o PIBID foi instituído com o objetivo de atender prioritariamente à formação de professores para atuar em áreas com maior déficit de profissionais, voltando-se especialmente ao Ensino Médio. Tanto que, o primeiro edital do Programa, lançado em 2007, priorizou as licenciaturas em Física, Matemática, Química e Biologia, justamente devido à escassez de docentes nessas disciplinas.

A proposta do PIBID previa que as instituições federais de ensino superior deveriam estabelecer parcerias com escolas públicas, de modo que as ações do programa fossem desenvolvidas em regime de colaboração com a educação básica. De acordo com o art. 3º da Portaria nº 38, “parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM” (Brasil, 2007, art. 3º, p. 2).

Por sua vez, o art. 4º dispõe que o PIBID será implementado por meio da concessão institucional de bolsas de estudo para iniciação à docência, destinadas aos estudantes de licenciatura, aos professores coordenadores de área (atuantes na instituição de ensino superior) e aos professores supervisores (atuantes na rede pública de educação básica e cabe a ele a responsabilidade de supervisionar os bolsistas de Iniciação à Docência na escola parceira). Essa estrutura de bolsas, prevista desde a criação do programa, permanece vigente até os dias atuais.

Quanto aos prazos das bolsas concedidas pela Capes, estas têm validade de doze meses, e as bolsas de iniciação à docência possuem valores equivalentes aos das bolsas de iniciação científica. Os valores das bolsas para o professor coordenador serão concedidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No decorrer de sua trajetória, o PIBID foi regulamentado e normatizado por diversas Portarias, conforme se vê no Quadro 1.

Quadro 1 – Linha do tempo das principais normativas do PIBID

Ano	Documento	Finalidade
2007	Portaria Normativa MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007	Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
2009	Portaria Normativa MEC nº 122, de 16 de setembro de 2009	Dispõe sobre o PIBID no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
2010	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.
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013	Altera a LDB (Lei nº 9.394/1996) e consolida o PIBID como política pública de formação inicial de professores.
	Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013	Revoga normativas anteriores e aprova novo Regulamento do PIBID.
2016	Portaria CAPES nº 46, de 11 de abril de 2016	Revoga a Portaria CAPES nº 96/2013 e aprova novo Regulamento do PIBID.
2019	Portaria CAPES nº 259, de 17 de dezembro de 2019	Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e do PIBID.
2022	Portaria CAPES nº 83, de 28 de abril de 2022	Dispõe sobre o regulamento do PIBID.
2023	Portaria CAPES nº 33, de 16 de fevereiro de 2023	Dispõe sobre o reajuste dos valores das bolsas da CAPES, no país.
2024	Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024	Dispõe sobre o regulamento do PIBID.
2025	Portaria CAPES nº 59, de 19 de março de 2025	Altera a Portaria CAPES nº 90/2024, atualizando dispositivos do regulamento do PIBID.

Fonte: organizado pelos autores, conforme dados da Capes, 2026.

A CAPES publica regularmente editais de chamamento público para a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) que desejam participar do Programa. Após essa etapa, a IES envia à CAPES sua proposta de projeto institucional. Caso seja aprovada, a instituição organiza um processo seletivo interno para seleção dos bolsistas. A estrutura organizacional do Programa é composta por quatro funções principais, que são: coordenador institucional, coordenador de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas de iniciação à docência. Nessa articulação, cada profissional possui atribuições específicas que, ao interagirem entre si, visam assegurar a execução eficaz do programa e o alcance dos objetivos propostos.

3. Metodologia

Do ponto de vista metodológico, este estudo se apoia na noção foucaultiana de discurso e verdade. Foucault (2004) concebe o discurso como uma prática social e parte do pressuposto de que toda sociedade engendra seus discursos e utiliza-se de diversos mecanismos para controlar e regular a sua produção. Para ele, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação” (Foucault, 2004, p.10), mas aquilo que tem a potencialidade para criar, produzir, fabricar uma dada realidade, mediante a instituição de regimes de verdade.

Ainda de acordo com Foucault (2018, p. 52), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade”, que se manifesta pelos tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; pelos mecanismos e pelas instâncias que distinguem os enunciados verdadeiros dos falsos e pela forma como valida uns e rejeita outros; pelas técnicas e pelos procedimentos valorizados na produção da verdade e pelo estatuto daqueles que ocupam a posição de dizer o que funciona como verdadeiro. Isso significa dizer que a verdade, sendo deste mundo, é uma invenção que se dá nos meandros dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais; é resultado de transformações históricas. Ela é, como assinala Foucault (2018, p. 54), “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”.

Na esteira desse pensamento, considera-se, aqui, o PIBID como uma prática social, que é regulada por uma ordem do discurso que possibilita a produção de saberes que são legitimados como verdades, da mesma forma que possibilita a formação de professores a partir desses requisitos. Para o estudo desse Programa, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo a análise do discurso de inspiração foucaultiana a ferramenta utilizada para tratar os documentos selecionados. Foram selecionados os seguintes documentos para a realização desta pesquisa: a Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, que dispõe sobre o regulamento do PIBID, e o Edital de seleção nº 10/2024.

O estudo dos referidos documentos consistiu em identificar as ações que o discurso da formação docente na e para a prática utiliza para interpelar e requisitar a adesão do licenciandos residentes ao processo que objetiva a sua formação profissional. Assim, procurou-se na análise desse discurso reconhecer os elementos e as ações que fazem com que determinados dizeres adquiram sentidos de verdade, produzindo efeitos na constituição profissional do futuro professor.

4. Resultados e Discussão

O PIBID, de acordo com a Portaria nº 90/2024, tem a “finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2024, p. 1). Essa mesma Portaria, no Art. 5º, estabelece os princípios norteadores do Programa, a saber:

- I - prática contextualizada quanto às temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país;
- II - trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III - unidade teoria-prática;
- IV - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V - pesquisa e extensão como processos formativos e práticas pedagógicas;
- VI - percepção e assunção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência;
- VII - compromisso social e valorização do profissional da educação;
- VIII - gestão democrática do ensino público;
- IX - vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania;
- X - respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos; e
- XI - combate às desigualdades sociais e educacionais entre grupos definidos por posições sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outras (BRASIL, 2024, p. 33)

Ao incentivar a articulação dos processos formativos com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas; a interação sistemática entre os sistemas de ensino, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, o PIBID visibiliza o desejo de combater a velha discussão histórica das dicotomias presentes nos processos educacionais, particularmente na formação docente, como o dilema da separação entre o conhecimento acadêmico-científico e o saber produzido no exercício da prática docente. Nesse sentido, Nóvoa (2019) defende que a formação deve ocorrer no centro da profissão, unindo o saber acadêmico ao saber escolar. Para ele, o PIBID proporciona essa ponte, colocando estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas.

Para possibilitar aos licenciandos bolsistas a articulação entre a formação e a profissão, o PIBID coloca em circulação o discurso da formação docente na e para a prática. De acordo com os documentos aqui analisados, esse discurso opera sustentado no *princípio de imersão*. Imersão é

um ato de imergir, introduzir em, adentrar, mergulhar, penetrar. Dessa forma, tal princípio permite que estudantes das licenciaturas e seus docentes sejam introduzidos no universo das escolas de Educação Básica e nos contextos em que elas estão inseridas, conectando-se aos saberes que as movimentam. Do mesmo modo, permite que professores das escolas de Educação Básica adentrem e explorem os espaços acadêmicos que o referido Programa oportuniza na execução de suas ações.

O Quadro a seguir apresenta os sujeitos envolvidos e o papel que cada um deles desempenha no Programa Residência Pedagógica.

Quadro 2 – Sujeitos envolvidos no PIBID

Sujeito	Caracterização/papel que desempenha
Coordenador Institucional	Docente da Instituição de Ensino Superior responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional do PIBID.
Coordenação de Área de gestão de processos educacionais	Docente de curso de licenciatura selecionado para realizar a gestão de processos educacionais e acadêmicos, junto à Coordenação Institucional do Projeto.
Coordenação de Área	Docente da Instituição de Ensino Superior responsável por planejar e orientar as atividades dos bolsistas no seu Núcleo de Iniciação à Docência (NID).
Supervisão	Professor da educação básica que supervisiona as atividades na escola Parceira.
Bolsista de Iniciação à Docência	Estudantes de licenciatura que realizam atividades de iniciação à docência nas Escolas Parceiras durante o curso de graduação.

Fonte: organizado pelos autores, 2026.

A leitura do Quadro 2 evidencia que o *princípio de imersão* está implicado com a ideia de movimento. Os professores universitários que assumem a função de coordenador institucional são responsáveis pelo movimento entre a universidade e a CAPES, garantindo a articulação e a unidade no planejamento, na organização e na execução das atividades previstas no projeto de sua instituição. Os coordenadores de Área, também docentes universitários, têm como uma de suas incumbências o movimento e o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas onde os bolsistas do Programa desenvolverão as suas atividades. Por seu turno, os professores da educação básica que atuam como supervisores são os responsáveis pelo movimento do planejamento, acompanhamento, orientação e supervisão das atividades dos estudantes bolsistas. No modelo de articulação proposto pelo PIBID, seus elementos estão em constante movimento nos diversos eventos e atividades que promovem, ora nos espaços da escola, ora nos espaços da universidade, ora nos espaços extraescolares.

Desse modo, ao orientar as Instituições de Ensino Superior na elaboração do projeto institucional, o Regulamento do Programa estabelece os seguintes aspectos e dimensões do PIBID:

- I-imersão do licenciando no cotidiano da escola, com acompanhamento e orientação por professores da educação básica e da educação superior;
- II-imersão do docente da educação básica na universidade, visando a formação continuada a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pela IES;
- III- estudo crítico do contexto educacional envolvendo atividades nos diferentes espaços escolares e formativos;
- IV- formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente;
- V- participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem nas reuniões pedagógicas e de órgãos colegiados;
- VI- desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino e aprendizagem;
- VII- planejamento, execução e avaliação de atividades em sala de aula e em outros espaços de ensino e aprendizagem;
- VIII- socialização de reflexões, inovações pedagógicas e aprendizagens entre os participantes do Projeto Institucional, bem como em eventos que promovam a formação de professores; e
- IX - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação pedagógica, a criatividade e a interação entre os pares, em níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a trajetória de cada licenciando no curso de graduação. (Brasil, 2024, p. 34)

Como se observa, o *princípio de imersão* mobiliza um conjunto de ações com a intencionalidade pedagógica de fortalecer o trabalho coletivo e o processo de construção das aprendizagens docentes dos licenciandos. A partir dos documentos analisados, foi possível identificar cinco procedimentos ou ações principais que se organizam em torno do *princípio de imersão*, a saber: *conhecimento do cotidiano escolar; estudo do contexto educacional; vivências da prática; sistematização e registro; socialização das experiências*.

A primeira ação que o *princípio de imersão* coloca em funcionamento é o *conhecimento do cotidiano escolar*. A partir desse movimento, os licenciandos terão a possibilidade de identificar os aspectos constitutivos de uma escola, suas necessidades e particularidades, assim como os modos pelos quais a gestão do processo da aprendizagem escolar é conduzida pelos diretores, professores, funcionários e estudantes. Essa aproximação com a escola é feita sob a orientação do preceptor que é um docente experiente que atua na instituição. Nóvoa (2019) afirma que a relação entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é um aspecto importante para conceber políticas de indução profissional, ou seja, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. Segundo o autor, “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9).

O que o Regulamento do PIBID propõe, em um primeiro momento da imersão do licenciando na educação básica, é o exercício da observação para que os estudantes levantem questionamentos e os problematizem nas reuniões dos subprojetos, nas disciplinas e em outros

espaços do curso de formação inicial, com vistas a produzir novos modos de intervenção didática para o enfrentamento dos problemas identificados. O exercício do observar e participar das atividades da escola possibilita, também, que os futuros professores possam identificar modos de ser professor, que façam comparações, diferenciações e, até mesmo, possam identificar-se com algum dos professores com os quais interagem.

A segunda ação demandada pelo *princípio de imersão* é o *estudo do contexto educacional*. Para isso, o PIBID define que o Projeto Institucional das IES deve ter como um dos objetivos “induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo” (Brasil, 2024, p. 2), com base no contexto escolar. Colocar os estudantes de cursos de licenciatura em contato com a investigação científica a partir dos diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula é uma forma de constituir-los, também, na perspectiva de um professor pesquisador.

Nesse sentido, o movimento de estudar e entender o contexto educacional torna-se, então, um imperativo para visibilizar a diversidade e a complexidade da escola, mobilizando o futuro docente para conhecer mais de perto o público para o qual se organiza todo o esforço do trabalho docente e sensibilizando-o com as particularidades dos estudantes, de modo a engajá-lo na pesquisa e produção de uma prática docente comprometida com a superação das dificuldades e com a aprendizagem dos educandos.

A terceira ação relacionada ao *princípio de imersão* são as *vivências da prática*. Trata-se, como apresenta o Regulamento do PIBID, do “planejamento, execução e avaliação de atividades em sala de aula e em outros espaços de ensino e aprendizagem” e “desenvolvimento de ações que estimulem a inovação pedagógica, a criatividade e a interação entre os pares, em níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a trajetória de cada licenciando no curso de graduação” (Brasil, 2024, 34). As *vivências da prática* buscam, pois, instigar o planejamento e a organização de modos de potencializar a aprendizagem, testá-los com os estudantes para posterior análise dos saberes envolvidos no processo. Ao colocarem em exercício, nas vivências, a inovação, a ética profissional, a criatividade e o uso das tecnologias educacionais, o PIBID, por meio de seus projetos e subprojetos, demonstram uma clara preocupação com a renovação da prática docente e, por conseguinte, do perfil do futuro profissional da docência, que precisa demonstrar múltiplas habilidades para o exercício docente.

Articulando as informações dos procedimentos de *conhecimento do cotidiano escolar*, *estudo do contexto educacional* e *vivências da prática*, o *princípio de imersão* coloca em cena a quarta ação, que é a de *sistematização e registro*. Nessa ação, os licenciandos que participam do PIBID são convocados a “registrar as atividades de iniciação à docência em relatórios ou em relato de experiência, conforme definido pela CAPES, e entregá-los no prazo estabelecido” (Brasil, 2024, p. 36); O

Regulamento ainda define que os docentes supervisores e coordenadores de área têm a função de “orientar [...] a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos bolsistas de iniciação à docência”(Brasil, 2024, p. 36).

Por fim, a quinta ação demandada pelo *princípio de imersão* é a *socialização das experiências*. O Regulamento do PIBID recomenda que uma das atribuições das Instituições de Ensino Superior selecionadas para participarem do Programa é a de “socialização de reflexões, inovações pedagógicas e aprendizagens entre os participantes do Projeto Institucional, bem como em eventos que promovam a formação de professores” e “divulgar as informações sobre o Projeto, assim como suas ações e resultados, nos canais oficiais da Instituição” (Brasil, 2024, p. 34). Fazer ver e fazer falar as produções do PIBID são formas de impulsionar e fazer proliferar novos modos de atuação do profissional da docência, de acordo com as demandas da escola na contemporaneidade, fortalecendo, assim, os regimes de verdade do discurso da formação docente na e para a prática.

Em síntese, pode-se dizer que o *princípio de imersão* no PIBID se caracteriza, de acordo com Silvestre e Valente (2014, p. 46),

[...] como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola.

Dito de outro modo, tomadas em conjunto, as ações *conhecimento do cotidiano escolar, estudo do contexto educacional, vivências da prática, sistematização e registro, socialização das experiências* no PIBID traduzem-se em táticas potentes para fazer circular como verdade o discurso da formação docente na e para a prática.

5. Considerações Finais

Procurou-se, nos limites deste texto, tecer uma breve análise acerca de como o discurso da formação docente na e para a prática organiza suas ações no PIBID, visando promover a imersão dos estudantes bolsistas nas escolas de Educação Básica. Esse discurso busca reverberar nas práticas formativas dos estudantes da licenciatura, centradas na escola, a necessidade de equipá-los com conhecimentos pedagógicos, vinculados aos saberes da escola e, desse modo, instituir um regime de verdade na docência a ser incorporado na formação profissional.

Com Foucault (2004), é possível aprender que os discursos em uma dada sociedade não são construídos de maneira aleatória, pelo contrário, há uma rede articulada de procedimentos

que atuam para controlar a produção discursiva em um determinado momento da história. Dessa maneira, verificou-se, neste estudo, que o discurso da formação na e para a prática se sustenta no princípio de imersão o qual mobiliza um conjunto de ações, como conhecimento do cotidiano escolar; estudo do contexto educacional; vivências da prática; sistematização e registro; socialização das experiências. Tais ações envolvem Instituições de Ensino Superior, escolas de educação básica, sujeitos, documentos, projetos e recursos didáticos com o objetivo de constituir saberes docentes vinculados à prática.

Articuladas, as ações do discurso da formação na e para a prática operam para fortalecer os cursos de licenciatura a partir da incorporação a seus processos dos saberes da experiência do cotidiano escolar, valorizando-os como elementos imprescindíveis para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes. Espera-se com isso promover a criação de novas e diferenciadas possibilidades de atuação na escola para superar as dificuldades do processo ensino e aprendizagem, em rejeição às metodologias rotineiras e tradicionais da docência.

Por fim, cabe ressaltar que os resultados deste estudo evidenciam a necessidade de novas pesquisas nesse campo, as quais poderão investigar, por exemplo, o funcionamento dos projetos e subprojetos e seus desdobramentos na formação dos bolsistas, dos professores supervisores e os impactos do Programa nas escolas de Educação Básica e nos indicadores dos cursos de formação inicial de professores.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRASIL, CAPES. **Portaria Normativa no 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Subprojeto (PIBID). Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2015**, 01 de julho de 2015. 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. Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024.

BRASIL. **Portaria 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. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Portaria 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. Brasília, DF, 2024.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nº 10/2024**. Brasília, DF, 2024.

COUTO, C. do C.; HEIDRICH, M. J. G.; ARAÚJO, R. B. de. Formação de professores no Brasil: uma análise crítica da resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024. **Revista Cocar**, v. 23, n. 41, 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de S; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO; MEC, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 23-54.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TOMAZ, Marlene. Formação continuada e práticas pedagógicas: um estudo sobre sua relação com a qualidade do ensino. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 13, p. 85-96, 2025.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILLELA, Heloísa. O. S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. Poços de Caldas: **Anais da 26a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. A. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.