

A OBRIGATORIEDADE DO PIBID E A RELAÇÃO COM OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: APROXIMAÇÕES E TENSÕES

André Henrique Boazejewski Pereira 1, Vinicius Bonin Alves 2, Desiré Luciane Dominschek 3

1. Graduado em Pedagogia e Egresso do PIBID (UNINTER);
2. Licenciando em Pedagogia e Pibidiano pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);
3. Pós-doutorado em Educação (UNICAMP), Professora da UNINTER – Orientadora.

Grupo de trabalho: GT 1 -Educação, História, Sociedade e Políticas: Práxis, Gestão e Formação Docente

RESUMO

Este trabalho analisa a hipótese da obrigatoriedade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos cursos de licenciatura, propondo sua articulação com os estágios supervisionados obrigatório sem que haja substituição entre os dois componentes. Fundamentado em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa (SEVERINO, 2016), o estudo se apoia em autores como Gatti et al. (2014), Dominschek e Alves (2017), Pimenta (2019), Carvalho (2013), que discutem a importância de uma formação docente ampla, crítica e investigativa. Evidencia-se que os estágios supervisionados contemplam múltiplas dimensões da prática educativa — como gestão, ensino e contextos não escolares — e promove uma práxis formativa fundamentada. Já o PIBID favorece a iniciação à docência e o contato qualitativo com a realidade escolar. A análise aponta que, embora o PIBID obrigatório represente um avanço na democratização da formação, sua implementação deve evitar a sobreposição de funções e a redução da formação docente à atuação em sala de aula. Defende-se, portanto, a coexistência planejada e qualificada de ambos os componentes, como garantia de uma formação sólida, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Formação Docente. Licenciatura. Práxis Educacional. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil é regulamentada por leis que exigem, entre outros critérios, a realização dos estágios supervisionados obrigatórios como parte essencial das licenciaturas. Paralelamente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, vem consolidando-se como uma política de referência na aproximação entre universidade e escola pública, ao promover, desde os primeiros anos da formação, uma vivência pedagógica fundamentada, coletiva e crítica. Apesar de ainda facultativo, o Programa tem sido amplamente valorizado por seu potencial formativo, o que tem alimentado o debate sobre sua possível obrigatoriedade para todas as licenciaturas.

Partindo de um cenário hipotético, em que há a obrigatoriedade do PIBID, este trabalho investiga se seria possível articular esse Programa aos estágios supervisionados sem comprometer a qualidade da formação docente. A hipótese defendida é a de que ambos os componentes podem e devem coexistir de maneira complementar, desde que respeitadas suas especificidades e garantidas condições institucionais que evitem sobrecargas, retrocessos e reducionismos. Nesse sentido, o texto busca analisar

[Digite aqui]

criticamente suas funções, apontar caminhos de conciliação e reforçar que a obrigatoriedade do PIBID, mesmo com muitos desafios e dilemas, pode ser um avanço — desde que pensada como parte de um projeto formativo amplo e comprometido com a totalidade da prática educativa.

METODOLOGIA

Este estudo, de natureza qualitativa e exploratória, baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental (SEVERINO, 2016), além da experiência dos autores com o Programa. Foram analisados textos acadêmicos que abordam o PIBID e os estágios supervisionados como componentes complementares da formação docente, buscando compreender suas funções, especificidades e possíveis articulações. Para isso, mobilizaram-se autores que defendem o PIBID como política formativa relevante, como Gatti et al. (2014) e Dominschek e Alves (2017), bem como estudiosos que valorizam os estágios supervisionados em sua função investigativa e crítica, como Pimenta (2019) e Carvalho (2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estágios supervisionados e o PIBID ocupam lugares distintos, embora complementares, na formação docente. O estágio, sendo componente obrigatório da matriz curricular, cumpre papel estruturante ao articular teoria e prática por meio de processos reflexivos e investigativos sobre a realidade escolar (PIMENTA, 2019). Já o PIBID, como possível política de iniciação à docência, aproxima o licenciando da sala de aula por meio da vivência didático-pedagógica orientada, com foco na experiência escolar e no planejamento docente (GATTI et al., 2014; DOMINSCHKE; ALVES, 2017).

Nesse sentido, podemos dizer que os estágios supervisionados abrangem três núcleos essenciais: **ensino, gestão e diferentes contextos educativos** — estes últimos incluindo espaços não escolares, como hospitais e unidades socioeducativas. Essa estrutura amplia a concepção de formação, permitindo ao licenciando desenvolver competências em múltiplas frentes da ação pedagógica (PIMENTA, 2019). Já o PIBID concentra sua atuação prioritariamente na dimensão da docência em sala de aula, com foco no núcleo ensino e na intervenção didática (DOMINSCHKE; ALVES, 2017).

Ainda que o PIBID dialogue com o núcleo de ensino dos estágios, ele não o substitui. Os estágios exigem protagonismo investigativo do licenciando, elaboração de diagnóstico, intervenção e análise crítica da realidade, com base em fundamentos teóricos e metodológicos. O PIBID, por sua vez, atua sob coordenação compartilhada, com foco na elaboração coletiva de planos e execução de ações didáticas, tendo níveis de criticidade e preposições emancipativa diferenciadas. Destarte, a formação docente não pode ser reduzida à prática docente orientada, sendo fundamental preservar os estágios como espaço autônomo de síntese formativa. A sobreposição entre os dois (PIBID e estágios) comprometeria a vivência plena do processo formativo, especialmente a capacidade de análise crítica da escola e do sistema educacional.

Desse modo, tanto os estágios quanto o PIBID envolvem pesquisa, mas com enfoques distintos. O estágio, especialmente em abordagens críticas como a Pedagogia

Histórico-Crítica (CARVALHO, 2013), entende a pesquisa como práxis — um movimento reflexivo que parte da realidade escolar concreta para transformá-la. Envolve observação sistemática, fundamentação teórica e elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas (PIMENTA, 2019). Já o PIBID promove a iniciação à pesquisa por meio da elaboração de relatórios, construção de produtos pedagógicos e participação em eventos científicos, com foco na intervenção didática (GATTI et al., 2014). Essa distinção reforça que os dois componentes são formativos, mas atuam com métodos e objetivos diferentes.

Nesse raciocínio, considerando a hipótese de que o PIBID se torne um componente obrigatório para a formação docente, torna-se indispensável discutir formas práticas e viáveis de conciliação com os estágios supervisionados, sem que um substitua o outro. Ambos possuem objetivos distintos e contribuições complementares para a constituição da identidade docente. Qualquer proposta de integração, portanto, exigirá planejamento institucional, diálogo intersetorial e responsabilidade formativa. Duas alternativas principais podem ser pensadas:

1. PIBID no contraturno: Essa proposta consiste em organizar a realização do PIBID em contraturno, tendo por referência a oferta dos estágios supervisionados dentro da carga horária do curso, uma vez que o turno comum refere-se ao horário matriculado pelo estudante. A vantagem é a preservação das cargas horárias e estruturas já existentes. No entanto, essa configuração impõe uma sobrecarga significativa ao estudante, sobretudo considerando que o PIBID deixaria de ser optativo e passaria a ser obrigatório. É fundamental destacar que essa jornada já é vivida por muitos licenciandos que optam por participar do PIBID atualmente, conciliando-o com os estágios e estudos extracurriculares.

2. PIBID dentro do turno de matrícula: Essa medida consiste em alocar o PIBID e os estágios dentro da grade horária ofertada pela Instituição de Ensino Superior, destinando alguns dias ao primeiro e outros ao segundo. Essa organização permite respeitar os tempos formativos de cada componente, reduzindo a sobrecarga e mantendo certa qualidade da formação. Exige, no entanto, um esforço de articulação entre as instituições formadoras e as escolas-campo, com apoio de órgãos reguladores e flexibilização institucional, principalmente em razão da reorganização da carga horária dos cursos de licenciatura, que já são extensas por si só (GATTI et al., 2014).

Vale destacar que ambas as propostas não são isentas de desafios, mas apontam para a possibilidade concreta de coexistência entre os dois componentes, sem que um seja reduzido ao outro.

CONCLUSÕES

Este trabalho partiu da hipótese de que o PIBID pudesse se tornar um componente obrigatório nos cursos de licenciatura. Embora esse cenário ainda seja hipotético, defendemos que sua efetivação representa uma possibilidade promissora para o fortalecimento da formação docente no Brasil. Acreditamos que a obrigatoriedade do PIBID, **quando bem estruturada**, pode contribuir para uma vivência mais ampla e qualificada da docência.

Contudo, essa hipótese exige atenção: o PIBID não pode substituir ou esvaziar os estágios supervisionados, componente também fundamental e com funções distintas no

[Digite aqui]

percurso formativo. Nesse ponto, lançamos um alerta crítico: o risco de sobreposição entre as funções dos dois componentes pode provocar uma leitura reducionista da docência, centrada exclusivamente na atuação em sala de aula, em detrimento de outras dimensões igualmente importantes, como a gestão escolar, os diferentes contextos educativos e a compreensão da escola como totalidade social. Esse risco se torna ainda mais grave diante de propostas que buscam reduzir ou eliminar os núcleos dos estágios que não envolvem diretamente o ensino, ou mesmo extinguir a dupla diplomação em cursos que preveem bacharelado e licenciatura (Conferir SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016). Tais movimentos desconsideram a complexidade da formação docente e esvaziam sua função crítica, investigativa e transformadora.

Dessa forma, a ampliação do PIBID, mesmo como política obrigatória, deve vir acompanhada de planejamento institucional, diálogo entre universidade e escola, e compromisso com uma formação docente ampla, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 321-339, set., 2013. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640245>. Acesso em: 10 de julho de 2025.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O Pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p.624-644, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839>. Acesso em: 10 de julho de 2025.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 10 de julho de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (Orgs.). **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/04/formac387c383o-docente-fundamentos-e-prc381ticas-do-estc381gio-supervisionado_web.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2025.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de Padronização do Currículo e da Formação de Professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de julho de 2025.

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