

PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE REFORMAS: RESISTÊNCIA, INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Prof^a. Dr^a Eliana Crispim França Luquetti
Professora do Programa de Cognição e Linguagem-UENF
elianafff@uenf.br

Prof^a. Dr^a. Raquel Freitas
Professora do Programa de Cognição e Linguagem-UENF
raquelfreitas734@gmail.com

Monica Almeida de Athaide Rodrigues
Estudante de mestrado Programa de Cognição e Linguagem-UENF
athaidemonica@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública estratégica para a formação inicial de professores no Brasil, em um cenário de reformas educacionais de viés tecnicista. Com abordagem qualitativa e análise documental, o estudo examina a trajetória do programa, suas contribuições para articular teoria e prática e seu papel na constituição de uma identidade docente crítica, ética e socialmente comprometida. Discutem-se os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, 2019 e 2024, ressaltando tensões entre autonomia pedagógica e regulação centralizada. Destaca-se a relevância do PIBID na formação para a Educação Especial e Inclusiva, ao possibilitar vivências práticas em escolas públicas que ampliam o repertório dos licenciandos frente aos desafios da inclusão. Com base em autores como Gatti (2010,2014), Pimenta(1996), Saviani(2009) e Morelim *et al.*(2024), reafirma-se a centralidade do programa na construção de práticas pedagógicas reflexivas e socialmente referenciadas. Os resultados indicam que, apesar das restrições impostas por políticas regulatórias, o PIBID mantém-se como espaço de resistência pedagógica e promoção de práticas inclusivas, contribuindo ativamente para uma docência transformadora.

Palavras-chave: PIBID, Educação Especial e Inclusiva, Formação Docente

Abstract

This article analyzes the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) as a strategic public policy for initial teacher training in Brazil, within a context of technocratic educational reforms. Using a qualitative approach and document analysis, the study examines the program's trajectory, its contributions to articulating theory and practice, and its role in the constitution of a critical, ethical, and socially committed teaching identity. The impacts of the National Curriculum Guidelines of 2015, 2019, and 2024 are discussed, highlighting the balance between pedagogical autonomy and centralized regulation. The relevance of PIBID in training for Special and Inclusive Education is emphasized, as it provides practical experiences in public schools that broaden the repertoire of graduates in the face of the challenges of inclusion. Based on authors such as Gatti (2010, 2014), Pimenta (1996), Saviani (2009), and Morelim *et al.* (2024), the centrality of the program in the construction of reflective and socially referenced pedagogical practices is reaffirmed. The results indicate that, despite the restrictions imposed by regulatory policies, PIBID remains a space of pedagogical resistance and promotion of inclusive practices, contributing to transformative teaching.

Keywords: PIBID, Special and Inclusive Education, Teacher Training

Introdução

A formação docente no Brasil tem sido historicamente marcada por disputas ideológicas, reformas estruturais e oscilações entre modelos tecnicistas e humanistas. Nas últimas décadas, o avanço de políticas educacionais alinhadas a lógicas de mercado impôs às licenciaturas uma racionalidade instrumental, centrada em competências, metas e resultados mensuráveis.

Tais políticas, ancoradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), têm reconfigurado os currículos formativos, muitas vezes em detrimento da autonomia docente e da complexidade do ato educativo (Saviani, 2009; Silva Jr. *et al.*, 2016).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela CAPES em 2007 e reformulado em 2009, se destaca como uma política formativa que busca romper com a lógica tradicional das licenciaturas. Ao promover a inserção precoce dos licenciandos nas escolas públicas, o programa fortalece a articulação entre teoria e prática, valoriza a experiência docente e contribui para a constituição de uma identidade profissional crítica e socialmente comprometida (Gatti, 2014; Lemos e Azevedo, 2017).

Entre as contribuições do PIBID para a formação inicial de docentes, destaca-se seu papel na Educação Especial e Inclusiva ao proporcionar experiências práticas em contextos escolares diversos. Conforme apontam Morelim *et al.* (2024), a vivência formativa oferecida pelo programa amplia o repertório ético, metodológico e político dos licenciandos, preparando-os para atuar de forma adequada diante das diferentes realidades presentes nas escolas públicas.

Diante desse contexto, este artigo propõe uma análise crítica do papel do PIBID na formação inicial de professores, inserindo-o no conjunto das políticas educacionais que impactam os cursos de licenciatura no Brasil, com especial destaque para a articulação entre teoria e prática e sua contribuição para a Educação Inclusiva. Parte-se do entendimento de que a formação docente extrapola o fornecimento de conhecimentos técnicos, configurando-se como um processo complexo e interdisciplinar que exige o enfrentamento dos desafios cotidianos da prática educativa sob abordagens éticas, críticas e socialmente fundamentadas. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa, com base em análise documental incluindo legislações, portarias e editais do programa, e revisão de literatura especializada sobre formação docente, políticas públicas e inclusão educacional. A estrutura do presente estudo organiza-se da seguinte maneira: na seção seguinte, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise da formação docente e suas intersecções com o campo das políticas públicas; em seguida, discute-se o percurso histórico, os avanços e os desafios enfrentados pelo PIBID ao longo de sua trajetória; posteriormente, analisam-se os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a estrutura e os princípios do programa; por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se retomam as contribuições do estudo e se indicam caminhos possíveis para o fortalecimento de políticas formativas comprometidas com a equidade, a qualidade social e a inclusão educacional.

Fundamentação Teórica

A formação docente no Brasil é atravessada por um percurso histórico denso, marcado por disputas entre projetos educacionais de natureza tecnicista e propostas emancipadoras que valorizam a docência como prática social crítica. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a valorização dos profissionais da educação como princípio constitucional, passando pela LDB nº 9.394/1996, observa-se um esforço contínuo de normatização da formação de

professores. Contudo, esse movimento de democratização e valorização vem sendo progressivamente tensionado por reformas de viés neoliberal que subordinam a educação às lógicas de desempenho e produtividade (Pimenta, 1996; Gatti, 2010; Saviani, 2009).

Essas reformas, alinhadas a lógicas de mercado e gerenciamento, subordinam a educação a indicadores de desempenho, à produtividade e a uma racionalidade instrumental. A educação, nesse prisma, deixa de ser vista como um direito social e um processo de formação humana integral para se tornar um serviço que deve ser medido por sua eficiência e seus resultados em avaliações de larga escala. É nesse bojo que autores como Pimenta (1996) e Gatti (2010) alertam para os riscos de um modelo formativo que prioriza o "saber fazer" técnico em detrimento do "porquê fazer" ético e político (Pimenta, 1996; Gatti, 2010).

A materialização mais recente dessa tendência tecnicista encontra-se na promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por conseguinte, da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação). Essas diretrizes reorganizaram os currículos das licenciaturas, impondo uma lógica padronizada e orientada por um rol de competências e habilidades. Como adverte Saviani (2009), essa abordagem reduz a formação docente a uma sequência operacional de saberes fragmentados, desconsiderando a complexidade das práticas pedagógicas. O risco inerente a esse modelo é o esvaziamento da dimensão crítica da docência; o professor é formado para ser um executor de currículos prescritos e um aplicador de metodologias padronizadas, com sua autonomia profissional cerceada por métricas e avaliações de desempenho (Saviani, 2009; Silva Jr. *et al.*, 2016).

Nesse cenário, a articulação entre teoria e prática se torna central para uma formação que vá além da repetição de conteúdos e que promova uma leitura crítica da realidade escolar. A prática pedagógica, sob uma ótica emancipatória, deve ser entendida como espaço de produção de saberes, e não apenas como um campo de aplicação de teorias aprendidas na universidade. Autores como Tardif (2014), destacam a importância dos saberes docentes como um conjunto de conhecimentos oriundos da própria experiência prática, da cultura escolar e da trajetória pessoal do professor. Isso exige uma reconfiguração dos currículos formativos e uma valorização das experiências vividas em contexto escolar como instâncias legítimas de aprendizagem docente, alinhando-se ao Freire (1996) que defendia como uma práxis, a união indissolúvel entre ação e reflexão (Freire, 1996; Tardif, 2014).

Autores como Pimenta (1996) e Imbernón (2011) defendem que a formação docente deve integrar os saberes teóricos (as ciências da educação, as didáticas) aos saberes da experiência, a fim de constituir um sujeito ético, reflexivo e comprometido com a transformação da realidade. Tal perspectiva rompe com a fragmentação histórica entre os espaços formativos

(a universidade lócus da teoria) e a escola (lócus da prática) e exige um currículo articulado, em que teoria e prática se entrelaçam de maneira orgânica e crítica (Pimenta, 1996; Imbernón, 2011).

É nesse vácuo deixado pela formação tradicional e nesse campo de disputa contra o tecnicismo que se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa, ao propor uma formação imersiva e colaborativa, permite aos licenciandos vivenciarem, desde os primeiros períodos do curso, os desafios da escola pública e da prática docente. Essa inserção precoce, contudo, difere do estágio tradicional por não ser meramente observacional ou pontual; ela é processual e orgânica, possibilitando a construção de uma identidade profissional ancorada em valores democráticos e na reflexão pedagógica. Ao valorizar a vivência escolar como elemento formativo central, o PIBID promove o diálogo horizontal entre universidade e escola, fortalecendo o compromisso social da formação docente, conforme analisado por Gatti (2014) e Luquetti e orgs (2018).

Segundo Brandt *et al.*, (2021) e Fernandes e Lima (2024), o PIBID contribui para a redução da evasão nos cursos de licenciatura, o fortalecimento da escolha profissional e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e críticas. A aproximação entre licenciandos e professores em exercício favorece a construção de saberes situados, resultantes da prática concreta e da reflexão colaborativa. Um aspecto fundamental dessa vivência é o acompanhamento de práticas pedagógicas inclusivas. O PIBID, ao inserir os licenciandos na realidade diversa da escola pública, propicia a construção de uma docência baseada no reconhecimento da diversidade e na garantia dos direitos educacionais. O contato direto com estudantes com deficiência, por exemplo, acompanhado pela mediação de professores em serviço, contribui para a desconstrução de preconceitos e a revisão de conceitos sobre inclusão. Isso favorece a identificação de práticas historicamente excludentes e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas contextualizadas, alinhando-se às perspectivas de Mantoan, 2003; Oliveira e Prieto, 2020 e Morelim *et al.*, 2024.

Entretanto, o programa também enfrenta limites impostos pelas diretrizes nacionais. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao instituir a BNC-Formação, reconfigurou a lógica de funcionamento do PIBID ao exigir sua adesão às competências e indicadores de desempenho previstos pela BNCC. Essa vinculação reduziu a flexibilidade metodológica dos projetos e comprometeu parte da proposta formativa crítica original, como alertam pesquisadores que denunciam o risco de absorção do programa por uma racionalidade tecnicista (Saviani, 2009; Taborda e Mello, 2023).

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, atualmente vigente, surge como novo capítulo nessa disputa. Ao buscar um equilíbrio entre exigência acadêmica e flexibilização institucional, com ênfase na presencialidade e na ampliação das horas práticas, a normativa aponta para uma revalorização da prática docente e da qualidade dos cursos de licenciatura.

Contudo, como analisam Molina *et al.* (2024), permanece o desafio de preservar a autonomia pedagógica das instituições formadoras. As pressões por padronização e regulação centralizada continuam, e o fortalecimento de políticas como o PIBID dependerá de sua capacidade de resistir a essas imposições (Gatti, 2014; Brasil, 2024; Molina *et al.*, 2024).

Nesse sentido, é imprescindível compreender que a formação docente não pode ser reduzida a um conjunto de competências. Trata-se de um processo formativo complexo, no qual se articulam dimensões cognitivas, éticas, estéticas e políticas, exigindo uma abordagem interdisciplinar e situada. Na Tabela 1 apresenta-se uma síntese das principais dimensões formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciando suas contribuições para a formação docente e os autores que fundamentam essas perspectivas.

Tabela 1 – Dimensões formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e suas contribuições para a formação docente

Dimensão Formativa do PIBID	Contribuições para a Formação Docente	Autores / Referências
Integração teoria-prática	Vivência imersiva em escolas públicas desde os primeiros períodos, favorecendo a articulação orgânica entre saberes teóricos e experiência prática.	Freire (1996); Zeichner (2003); Tardif (2014); Gatti (2014)
Formação crítica e ética	Desenvolvimento de postura reflexiva, ética e comprometida com a transformação social e educacional, rompendo com o tecnicismo.	Pimenta (1996); Imbernón (2011); Saviani (2009)

Aproximação universidade-escola	Fortalecimento do diálogo entre licenciandos, professores formadores e a comunidade escolar, promovendo saberes situados e colaborativos.	Lemos e Azevedo (2017); Luquetti e Moura (2018)
Inclusão e Educação Especial	Exposição direta à diversidade, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e desenvolvimento de estratégias para estudantes com necessidades especiais.	Mantoan (2003); Oliveira e Prieto (2020); Mazzotta (2012); Mendes (2006)
Resistência à padronização e flexibilização	Busca por autonomia pedagógica frente às normativas e avaliações padronizadas, mantendo uma formação docente crítica e emancipatória.	Saviani (2009); Tabora e Mello (2023); Brasil (2024)
Fortalecimento da identidade profissional	Contribuição para a construção da identidade docente a partir da vivência concreta e do compromisso ético-político com a escola pública.	Brandt <i>et al.</i> (2021); Fernandes e Lima (2024)

Fonte: elaboração própria (2025) com base nos autores citados na tabela.

Essas contribuições fundamentam o papel do programa como política pública estratégica na superação dos desafios históricos da formação inicial de professores no Brasil. Esses elementos evidenciam o potencial do programa em integrar teoria e prática, fortalecer a identidade profissional dos licenciandos e promover práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no âmbito da Educação Especial e Inclusiva.

Desenvolvimento do Tema

A criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pela Portaria Normativa nº 38/2007 e sua reformulação em 2009, marcou uma inflexão importante nas políticas públicas voltadas à formação docente no Brasil. O programa buscou romper com a tradicional separação entre formação teórica e prática pedagógica ao proporcionar vivências concretas de docência desde os primeiros períodos da graduação, permitindo ao licenciando compreender a complexidade do ambiente escolar e desenvolver uma postura investigativa e crítica (Gatti, 2014; Lemos e Azevedo, 2017).

Diferente do estágio supervisionado tradicional, e frequentemente burocrático e pontual, o PIBID introduz a ideia de imersão formativa contínua, por meio da qual o estudante se integra à escola pública como sujeito ativo na elaboração de projetos pedagógicos, experimentações metodológicas e análises críticas da prática docente, em diálogo constante com um professor supervisor da escola e um coordenador da universidade. Tal concepção, como aponta Zeichner (2003), contribui para a ressignificação da identidade profissional dos futuros professores, ao mesmo tempo em que valoriza a escola como espaço de produção de saberes e não apenas de aplicação de teorias (Luquetti e *orgs*, 2018; Zeichner, 2003).

Os impactos do programa têm sido amplamente registrados na literatura. Estudos apontam para a redução da evasão nos cursos de licenciatura, o fortalecimento do compromisso ético-político com a escola pública e o desenvolvimento de práticas docentes contextualizadas e reflexivas. Além disso, destaca-se o papel do PIBID na valorização da carreira docente, especialmente entre estudantes de primeira geração no ensino superior, oriundos de classes populares, que encontram no programa uma fonte de apoio acadêmico, financeiro e simbólico (Brandt *et al.*, 2021; Fernandes e Lima, 2024).

Contudo, os avanços do programa não foram lineares. A partir de 2016, o PIBID enfrentou algumas instabilidades marcado por cortes orçamentários, mudanças estruturais e restrições normativas que comprometeram sua continuidade e alcance. O ponto mais crítico dessa reconfiguração foi o lançamento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em 2018. O PRP, embora voltado nos semestres finais da graduação, foi instituído de forma a criar uma divisão de recursos e escopo de atuação com o PIBID. O que se seguiu foi uma disputa de narrativas e orçamentária: em vez de uma política de Estado coesa para a iniciação à docência, criaram-se dois programas concorrentes, gerando disputas internas nas instituições e uma redução da abrangência e da potência do programa original. Essa fragmentação política revela os riscos da descontinuidade e da fragilidade institucional das políticas públicas educacionais no Brasil, muitas vezes sujeitas a flutuações de governos e a lógicas gerencialistas (Saviani, 2009).

É importante observar que, a partir de 2024, o PRP foi incorporado ao PIBID, mantendo apenas a denominação PIBID. Essa mudança não significa o fim do Programa Residência Pedagógica, mas sim sua integração ao outro programa. O total de bolsas concedidas aos dois programas será preservado nessa nova configuração. Além disso, as atividades específicas de cada iniciativa serão integradas e continuarão sendo realizadas nesse novo formato, como explicou o coordenador. (UEL, 2022).

O outro desafio significativo, de ordem epistemológica e política, refere-se à progressiva vinculação do PIBID às diretrizes normativas tecnicistas, como a BNCC e a BNC Formação. O edital nº 2/2020 da CAPES, por exemplo, representou uma "captura" do programa por essa lógica. Ele passou a exigir que os subprojetos fossem estruturados com base nas competências previstas por essas normativas. Na prática, essa exigência comprometeu a autonomia pedagógica dos coletivos formadores. Criou-se um paradoxo: um programa cuja maior força era a construção de saberes "situados", "colaborativos" e "críticos" foi forçado a se enquadrar em um modelo "prescritivo" e "padronizado" de competências. A justificativa de buscar "coerência entre políticas" foi amplamente criticada por pesquisadores, que viram nela uma forma de esvaziar o potencial crítico e transformador do programa, alinhando-o à racionalidade instrumental que ele originalmente se propunha a combater (Silva Jr. *et al.*, 2016; Tabora e Mello, 2023).

A recente Resolução CNE/CP nº 4/2024 trouxe avanços importantes ao reafirmar a carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de licenciatura e ampliar a exigência de presencialidade nas atividades práticas. Essa resolução também estabelece critérios mais rigorosos para a oferta de formação pedagógica por instituições de ensino superior, condicionando-a a indicadores de qualidade como o CPC. Tais medidas visam fortalecer a formação inicial, mas também ampliam os mecanismos de controle institucional sobre os cursos e projetos, como o próprio PIBID. A autonomia pedagógica, portanto, continua sendo um campo de disputa (Brasil, 2024; Molina *et al.*, 2024).

Apesar desses tensionamentos, a trajetória do PIBID revela seu potencial como política formativa comprometida com a valorização da docência, a democratização do acesso ao conhecimento e a formação crítica de professores. Ao propor uma formação situada, colaborativa e dialógica, o programa se alinha à concepção freiriana de educação como prática de liberdade e à noção de docência como construção coletiva e ética (Freire, 1996).

Para além de seus efeitos na formação individual dos bolsistas, o PIBID promove transformações institucionais nas escolas e universidades envolvidas. Observa-se o fortalecimento da cultura de planejamento pedagógico, a criação de espaços de formação continuada entre professores em exercício e licenciandos, e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares com foco na realidade escolar. Tais práticas rompem com a lógica verticalizada da formação (universidade explica, escola aplica) e inauguram possibilidades de formação horizontal, baseada no diálogo e na

escuta ativa (Linhares *et al.*, 2015; Alves e Abbiati, 2023;).

É importante destacar, ainda, a contribuição do PIBID para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Ao priorizar escolas públicas, especialmente em contextos vulneráveis, o programa coloca a formação docente em articulação direta com os desafios reais da educação brasileira, como a exclusão social, o racismo estrutural e a precarização das condições de ensino. Nesse sentido, o PIBID não apenas forma professores, mas também os insere em práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social (Rausch e Frantz, 2013).

A permanência e o fortalecimento do programa dependem, assim, de sua capacidade de resistir à padronização e de manter o vínculo com a práxis crítica e emancipadora que orienta sua concepção original (Pimenta, 1996; Gatti, 2014; Saviani, 2009).

Portanto, compreender o PIBID como instrumento de resistência pedagógica implica reconhecer sua função estratégica: ele resiste ao tecnicismo ao insistir na reflexão crítica; resiste à fragmentação ao promover a interdisciplinaridade; e resiste ao elitismo ao afirmar o compromisso ético-político com a escola pública e com a transformação da realidade.

A Contribuição do PIBID para a Formação Docente na Educação Inclusiva

Além dos aspectos de resistência e da articulação teórico-prática já discutidos, é fundamental destacar a importância do PIBID na formação de licenciandos para a atuação na Educação Inclusiva, especialmente diante dos desafios contemporâneos da escola inclusiva. É de fundamental importância diferenciar a perspectiva da inclusão, defendida por autores como Mantoan (2003), da mera integração. A integração pressupõe que o aluno com deficiência deve se adaptar à escola regular, muitas vezes em espaços segregados (como sala de apoio) ou sem modificações necessárias. A inclusão, por outro lado, exige que a escola se transforme para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições. O PIBID, ao promover a imersão total no ambiente escolar comum, alinha-se a essa segunda perspectiva (Mantoan, 2003).

O programa proporciona aos licenciandos experiências formativas em ambientes reais de ensino, possibilitando o contato com diferentes perfis de alunos nas salas de aula, incluindo estudantes com diversas deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (Mendes, 2006; Mantoan, 2003).

Essas vivências práticas favorecem a construção de uma postura ética, crítica e empática, indispensável ao exercício de uma docência comprometida com a inclusão. Ao promover a inserção dos licenciandos em projetos interdisciplinares e colaborativos com foco na Educação Especial e Inclusiva, o PIBID contribui para a superação de concepções reducionistas e práticas pedagógicas excludentes. A experiência em ambientes escolares reais estimula a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, a identificação de barreiras atitudinais e estruturais, e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos (Mazzotta, 2012; Bueno, 2014; Oliveira e Prieto, 2020).

As barreiras atitudinais, muitas vezes mais difíceis de transpor, manifestam-se na crença (implícita ou explícita) de que o estudante com deficiência não é capaz de aprender, ou que sua educação é responsabilidade exclusiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O PIBID ataca essa barreira ao colocar o licenciando em contato direto com o potencial desses alunos. As barreiras estruturais e pedagógicas referem-se à rigidez curricular, à falta de materiais adaptados e à perpetuação de métodos de ensino que não contemplam a diversidade (Lustosa e Ribeiro, 2019).

De acordo com Morelim *et al.*, (2024), o PIBID no âmbito da inclusão escolar, proporciona ao pibidiano a participação de atividades planejadas e executadas em parceria com professores da escola básica promovendo transformações significativas

na compreensão e na prática docente em relação à inclusão. Os autores revelam que os sujeitos de inclusão escolar, especialmente estudantes com deficiência, permitem ao licenciando romper com a visão assistencialista e adotar uma abordagem pedagógica mais sensível à diversidade, construída a partir do diálogo, da escuta ativa e da mediação crítica.

Além disso, os autores destacam que o PIBID atua como espaço privilegiado para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, ancoradas na valorização da diferença, na adaptação de materiais e na elaboração de propostas didáticas acessíveis e significativas. Tais práticas ampliam a consciência dos futuros docentes sobre a centralidade da acessibilidade e da equidade como princípios estruturantes da ação pedagógica (Morelim *et al.*, 2024).

Dessa forma, o PIBID não apenas prepara o licenciando para o enfrentamento dos desafios da Educação Especial e Inclusiva, mas também contribui para a consolidação de uma identidade profissional comprometida com os direitos educacionais de todos os estudantes. Ao considerar a heterogeneidade dos sujeitos escolares como ponto de partida para o planejamento e a ação pedagógica, o programa reafirma seu papel como política pública formadora de educadores críticos, inclusivos e socialmente engajados.

Considerações Finais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política formativa singular no cenário educacional brasileiro. Sua principal potência reside na proposição de uma articulação efetiva e orgânica entre teoria e prática desde os primeiros momentos da formação inicial docente, rompendo com a fragmentação histórica dos currículos de licenciatura. Ao longo de sua trajetória, e apesar das disputas e tensões que o atravessam, o programa revelou-se uma estratégia central para a valorização da docência. Mais do que isso, ele se mostrou vital para o fortalecimento da identidade profissional dos licenciandos, especialmente por promover uma imersão no cotidiano escolar que não é meramente técnica, mas fundamentalmente crítica e reflexiva.

A análise empreendida ao longo deste estudo demonstrou que, mesmo diante das mudanças nas diretrizes curriculares nacionais e das crescentes exigências normativas de viés tecnicista, o PIBID preserva sua potência formativa e seu caráter contra-hegemônico. Entre seus impactos mais expressivos estão a redução da evasão nos cursos de licenciatura, o fortalecimento da escolha profissional e a indução de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas. No entanto, o programa se consolida para além desses indicadores, como um espaço de indução de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas.

Destaca-se, ainda, a contribuição do programa para a formação de professores preparados para os desafios da educação inclusiva. A partir das experiências vivenciadas nos projetos voltados à Educação Especial e Inclusiva, como evidenciado por Morelim *et al.* (2024), observa-se a consolidação de práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, na colaboração e na valorização da diversidade. Essas ações ampliam o repertório formativo dos licenciandos e reafirmam o papel do PIBID como espaço de construção de saberes voltados à equidade, à justiça social e à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível reafirmar o papel estratégico do PIBID como política de resistência pedagógica. Sua continuidade não depende apenas de investimentos orçamentários, mas da preservação de sua autonomia metodológica, do fortalecimento de sua vinculação com a escola pública e da manutenção de seu compromisso com a formação humanizadora, crítica e inclusiva.

Por fim, este estudo busca contribuir para o debate sobre as políticas de formação inicial docente no Brasil, ao evidenciar a centralidade do PIBID na consolidação de uma prática educativa transformadora, democrática e comprometida

com a construção de uma escola pública de qualidade social, acessível e para todos.

REFERÊNCIAS:

AGÊNCIA UEL. **Encontros do PIBID e Residência Pedagógica registram atividades dos programas em 2022.** *Universidade Estadual de Londrina*, 2022. Disponível em: <https://www.uel.br>. Acesso em: 07 nov. 2025.

ALVES, Tiago Donizete; ABBIATI, Andréia Silva. **Reflexão, interdisciplinaridade e relação teoriaprática: pibid e as dimensões para a formação docente.** *Transmutare*, Curitiba, v. 8, e16740, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. Acesso em: 20 jul.2025

BRANDT, Andressa G.(Orgs). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática: volume 1** [livro eletrônico]. Curitiba: Editora Bagai, 2021. 360p. E-Book. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354351524_DIDATICA_E_FORMACAO_DE_PROFESSORES_desafios_e_perspectivas_da_articulacao_entre_teorica_e_pratica_-_Volume_I. Acesso em: 20 jul.2025

BRASIL, 2024. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.** Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Publicado em: 03/06/2024 | Edição: 104 | Seção: 1 | Página: 26. Disponível em: https://deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao_federal.asp. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Brasília: Editora Junqueira e Marin, 2008. p. 301-347.

FERNANDES, Bibiana Vieira Mattos. LIMA, Carla da Conceição - PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. **Form. Doc.**, v. 16, n. 35, e816, 2024 1 Disponível em <https://www.revformacaodocente.com.br>. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e816>. Acesso em: 20 jul.2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, **SCIELO**.v. 18, n. 67, p. 197–220, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em 20 jul. 2025.

GATTI, Bernadete A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 20 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEMOS, Sandra M.; AZEVEDO, Gilmar de (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: :Criação Humana / Evangraf. 2017. 368p. ISBN 978-85-88022-53-9 Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201712/18172705-livro-os-impactos-do-pibid-na-iniciacao-a-docencia-na-uergs.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025

LINHARES, M. P.; LUQUETTI, E. C. F.; FRANCO, R.; MOURA, S. A. de. **Ações Investigativas na Formação de Professores: Experiências do PIBID/UENF**. Campos dos Goytacazes: Eduenf, 268 p. 2014. ISBN. 978-85-89479-91-8. Disponível em: <https://uenf.br/graduacao/pibid/wp-content/uploads/sites/13/2015/03/Ações-Investigativas-na-Formação-de-Professores.pdf>. Acesso em: 15 jul.2025.

LUQUETTI, Eliana C. F.; MOURA, Sérgio A. (Orgs.). **Ações interdisciplinares do PIBID/UENF: os desdobramentos na formação docente**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. 224 p. ISBN 978-85-5635-058-9. Disponível em: <https://uenf.br/graduacao/pibid/wp-content/uploads/sites/13/2018/03/eBook-PIBID-2018-Ações-interdisciplinares.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas: interfaces com a formação de professores para educação inclusiva. In: PIRES, Fernando (Org.). **Educação inclusiva: práticas pedagógicas e formação de professores**. Fortaleza: Grupo Pró-Inclusão/UFC, 2021. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/para-tradutor-barreiras-atitudinais-e-praticas-pedagogicas-disney-e-geny-livro-fernando-pires-versao-final-12-de-fevereiro-de-2021-5-1-1.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia. 1. Inclusão escolar 2. Pedagogia I. Título. II. Série.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**,[s.l.],v.11,n33,p.387-559,set./dez.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jul .2025.

MOLINA, Karina Soledad Maldonado; SILVEIRA, Sergio Roberto; VALÉRIO, Bárbara Corominas. **Revisitando a teoria e prática a partir da formação de professores: programas PIBID e PRP.** . Universidade de São Paulo. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786501075518>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1365 . Acesso em 29 julho. 2025.

MORELIM, Raquel Marques, JUNIOR, Klaus Schünzen; SANTANA, Jane Aparecida de Souza; GARCIA, Caroline de Santana; TESINI, Selma Feba; ALVES, Amanda Louise do Nascimento; EGEA, Camila Graton; SANTOS, Fabiana Aparecida dos; MILANI, Giulia Maria Ferreira; FERNANDES, Iris Góes; PEREIRA, Leticia Rizo; PEREIRA, Luana Almeida; Contribuições do projeto pibid: educação inclusiva para construção de práticas pedagógicas inclusivas. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **PIBID e Residência Pedagógica/UNESP: forma(a)ção de professores em Ciências Humanas em tempos de pandemia.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.303-315. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-475-2.p303-315>.

OLIVEIRA, A. A. S; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020.
PIMENTA, Selma G. *A formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.* São Paulo: Cortez, 1996.

RAUSCH, Rita Buzzi; Jurgen Frantz, Matheus. Contribuições Do Pibid À Formação Inicial De Professores Na Compreensão De Licenciandos Bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 620–641, 2013. DOI: [10.7867/1809-0354.2013v8n2p620-641](https://doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p620-641). Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SAVIANI, Demerval. 2009 **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>
SILVA JUNIOR, CELESTINO Alves da. GATTI, Bernadete Angelina. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. PAGOTTO, Maria Dalva Silva. SPAZIANI Maria de Lourdes. 2016. **Por uma revolução no campo da formação de professores.** 264 p. ISBN: 9788539306138. Editora Unesp.

TABORDA, L.; MELLO, G. O PIBID e os desafios da formação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, p. 94–112, 2023.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **Educando professores para uma sociedade democrática.** *In*: GATTI, Bernadete A. (Org.). *Profissão docente e formação.* Campinas: Papirus, 2003.