Anais do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica
(https://periodicos.unisanta.br/COB)

ISSN 2317-1316

ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

BETWEEN UNIVERSITY AND THE INCLUSIVE SCHOOL: PIBID CONTRIBUTIONS TO INITIAL TEACHER EDUCATION

Luci Silva dos Santos Cunha, Patrícia Cristina Ferreira, Marina Savordelli Versolato, Carolina Rodrigues Lincoln de Carvalho, Raphaela dos Santos Gonçalves, Camila Neto Fernandes Andrade.

Universidade Santa Cecília, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura em Educação Especial
E-mail para contato: pf252990@alunos.unisanta.br

RESUMO – Este artigo analisa as contribuições atribuídas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. Foi realizada uma revisão bibliográfica qualitativa de trabalhos brasileiros sobre experiências do PIBID em cursos de Pedagogia, Educação Especial, Educação Física, Biologia e Letras-Libras. A análise foi organizada nas categorias: concepções de inclusão, contato com estudantes público-alvo da educação especial, planejamento inclusivo, relação entre teoria e prática, inseguranças dos licenciandos e identidade docente. Os estudos indicam que o programa favorece a aproximação com a realidade escolar, a elaboração de recursos acessíveis, a reflexão sobre barreiras à participação e o desenvolvimento de maior segurança para ensinar.

Palavras-chave: PIBID; Formação inicial de professores; Educação inclusiva; Educação especial; Prática pedagógica.

ABSTRACT – This article analyzes the contributions attributed to the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program to initial teacher education from an inclusive perspective. A qualitative bibliographic review of Brazilian studies on PIBID experiences in Pedagogy, Special Education, Physical Education, Biology and Brazilian Sign Language courses was conducted. The analysis included conceptions of inclusion, contact with special education students, inclusive planning, relationship between theory and practice, undergraduate students' insecurities and teacher identity. The studies indicate that the program promotes

ISSN 2317-1316

closer contact with school reality, the development of accessible resources, reflection on barriers to participation and greater confidence in teaching.

Keywords: PIBID; Initial teacher education; Inclusive education; Special education; Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação inclusiva envolve mais do que o conhecimento de leis, diagnósticos ou características das deficiências. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, com a oferta do atendimento educacional especializado e de recursos de acessibilidade. Esse direcionamento ampliou a presença desses estudantes no ensino regular, mas também tornou mais visíveis as dificuldades encontradas pelas escolas e pelos professores para construir práticas capazes de garantir aprendizagem e participação. A existência de matrículas em classes comuns, portanto, não significa que as condições de inclusão tenham sido plenamente alcançadas (Brasil, 2008; Kassar, 2014).

Entre os problemas apontados pela literatura estão a formação insuficiente dos professores, a fragilidade do planejamento coletivo, a ausência de materiais acessíveis, as barreiras arquitetônicas e comunicacionais e a permanência de concepções que relacionam inclusão apenas à deficiência ou ao atendimento individual. Essas dificuldades demonstram que a formação docente deve tratar a educação inclusiva como parte do trabalho pedagógico de todos os professores, e não como uma tarefa exclusiva de especialistas ou profissionais do atendimento educacional especializado (Ingles *et al.*, 2014; Rodrigues; Rodrigues, 2011).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, apresenta-se como uma política de aproximação entre as instituições de educação superior e as escolas públicas. O programa insere estudantes de licenciatura no cotidiano da educação básica, sob a orientação de professores da universidade e da escola. Essa inserção permite que o licenciando conheça situações concretas de ensino antes da conclusão do curso e participe de

ISSN 2317-1316

atividades de observação, planejamento, produção de materiais, intervenção pedagógica e avaliação das ações realizadas (Capes, 2013; Gatti *et al.*, 2014).

Embora a contribuição do PIBID para a formação docente seja discutida em diferentes pesquisas, a relação entre o programa e a preparação para a educação inclusiva ainda aparece distribuída em estudos de diversas licenciaturas e contextos escolares. Há trabalhos desenvolvidos em cursos de Pedagogia, Educação Especial, Biologia, Educação Física e Letras-Libras, com experiências realizadas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no atendimento educacional especializado e em atividades de educação bilíngue de surdos (Oliveira, 2023; Ghedini; Poker, 2024; Oliveira; Santos; Ferreira, 2024).

Diante disso, o problema deste artigo é: quais contribuições do PIBID para a formação de licenciandos preparados para atuar em contextos educacionais inclusivos são identificadas pela produção científica brasileira? O objetivo é analisar as contribuições atribuídas ao programa para a formação inicial de professores, considerando as concepções de inclusão, o contato com estudantes público-alvo da educação especial, o planejamento inclusivo, a relação entre teoria e prática, as inseguranças dos licenciandos e a construção da identidade docente (Oliveira, 2023; Ghedini; Poker, 2024).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. Foram analisados trabalhos brasileiros que tratam diretamente das relações entre PIBID, formação inicial de professores, educação especial e educação inclusiva. O conjunto incluiu artigos científicos, trabalhos publicados em eventos e uma tese de doutorado, selecionados por apresentarem resultados de experiências formativas desenvolvidas no programa e não apenas referências gerais aos seus objetivos institucionais (Gil, 2002; Oliveira, 2023).

Os trabalhos contemplam diferentes cursos de licenciatura e situações escolares. Ghedini e Poker (2024) analisam uma experiência de formação de estudantes de Pedagogia voltada à organização da escola regular e do atendimento educacional especializado. Oliveira, Santos e

ISSN 2317-1316

Ferreira (2024) investigam relatórios de estudantes de Educação Física. Oliveira (2023) analisa entrevistas com licenciandos de Biologia que participaram do PIBID em atividades com estudantes da educação especial. Santos *et al.* (2023) discutem as percepções de bolsistas da licenciatura em Educação Especial, enquanto Pereira *et al.* (2024) e Martins *et al.* (2025) apresentam experiências com tecnologias assistivas e educação bilíngue de surdos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Concepções de inclusão

Uma das primeiras contribuições identificadas nos estudos é a ampliação da compreensão dos licenciandos sobre a inclusão escolar. Antes do contato com a escola, a inclusão pode ser entendida de forma restrita, como matrícula do estudante com deficiência na classe comum, adaptação de uma atividade ou acompanhamento individual realizado por um profissional especializado. A experiência escolar permite perceber que a inclusão envolve as condições de acesso ao ambiente, participação nas atividades, comunicação, interação com os colegas e aprendizagem dos conhecimentos escolares (Mantoan, 2003; Mendes, 2006).

Essa mudança é importante porque a simples presença do estudante não altera práticas que continuam organizadas a partir de um aluno considerado padrão. Uma escola pode receber estudantes com deficiência e, ao mesmo tempo, manter atividades, tempos, formas de comunicação e avaliações que restringem sua participação. A formação inclusiva precisa levar o professor a observar essas barreiras e a compreender que o trabalho pedagógico deve ser revisto, em vez de esperar que o aluno se adapte sozinho às condições já estabelecidas (Mantoan, 2003; Kassar, 2014).

Nos estudos sobre o PIBID, essa compreensão aparece quando os licenciandos passam a observar a organização da escola, a sala comum, o atendimento educacional especializado e as relações entre diferentes profissionais. Na experiência analisada por Ghedini e Poker, os estudantes de Pedagogia conheceram tanto o funcionamento das classes regulares quanto o atendimento especializado e discutiram formas de organização escolar voltadas à participação

ISSN 2317-1316

e à aprendizagem de todos. A inclusão foi tratada como uma questão relacionada ao funcionamento da escola, e não apenas às características individuais dos alunos (Ghedini; Poker, 2024).

A produção também mostra, entretanto, que algumas experiências permanecem concentradas em ideias de acolhimento, sensibilidade e empatia. Essas atitudes são importantes para o trabalho docente, mas não são suficientes quando não estão acompanhadas de conhecimentos sobre currículo, avaliação, recursos de acessibilidade e formas de mediação pedagógica. O professor pode demonstrar respeito pelo estudante e ainda assim manter atividades que não permitem sua participação efetiva (Oliveira, 2023; Gesser; Martins, 2019).

Por essa razão, a principal contribuição do PIBID nessa categoria não está apenas em tornar os licenciandos mais sensíveis às diferenças. Ela está na possibilidade de relacionar essa sensibilidade à análise das condições concretas de ensino. Quando a experiência é acompanhada por estudo e orientação, os bolsistas podem compreender que a inclusão é uma responsabilidade pedagógica e coletiva, que envolve professores regentes, profissionais especializados, equipes gestoras, famílias e instituições formadoras (Oliveira, 2023; Silva *et al.*, 2025).

3.2. Contato com estudantes público-alvo da educação especial

O contato com estudantes público-alvo da educação especial aparece como uma contribuição frequente nos trabalhos analisados. Os licenciandos passam a conhecer formas de comunicação, participação e aprendizagem que dificilmente seriam compreendidas apenas por meio de disciplinas teóricas. A convivência também pode modificar expectativas reduzidas sobre as possibilidades dos estudantes, principalmente quando os bolsistas observam sua participação em atividades planejadas de maneira acessível (Oliveira, 2023; Oliveira; Santos; Ferreira, 2024).

Na pesquisa de Oliveira (2023), os participantes relataram que a interação com os alunos favoreceu o desenvolvimento da comunicação, da empatia e da compreensão de suas necessidades. Os relatos também indicaram que a experiência fortaleceu o interesse pela

ISSN 2317-1316

docência. Ao mesmo tempo, os entrevistados reconheceram que a formação oferecida na graduação era insuficiente, pois algumas disciplinas tratavam a educação especial de modo breve e não contemplavam a diversidade encontrada na escola (Oliveira, 2023).

As experiências com estudantes surdos também mostram que o contato precisa considerar as especificidades linguísticas e culturais. No trabalho de Martins *et al.* (2025), os bolsistas de Letras-Libras realizaram atividades com Libras, materiais visuais, jogos, rodas de conversa bilíngues e recreios dirigidos. As ações favoreceram a interação entre estudantes surdos e ouvintes, mas também evidenciaram a necessidade de professores com formação linguística adequada e de recursos que garantam comunicação e acesso ao conteúdo (Martins *et al.*, 2025).

O contato direto, contudo, não deve ser apresentado como suficiente para preparar o licenciando para todas as situações inclusivas. A experiência com um estudante ou com uma condição específica não produz conhecimento sobre toda a diversidade presente nas escolas. Além disso, a convivência sem orientação pode reforçar práticas inadequadas já existentes. A contribuição formativa depende da observação acompanhada, da discussão sobre o que foi realizado e da relação entre a experiência e conhecimentos pedagógicos e políticos da educação inclusiva (Rodrigues; Rodrigues, 2011; Oliveira, 2023).

3.3. Planejamento inclusivo

O planejamento inclusivo é uma das dimensões em que as contribuições do PIBID se tornam mais visíveis. Nos estudos analisados, os licenciandos participaram da elaboração de atividades, materiais e formas de mediação voltadas às necessidades dos estudantes. Entre os recursos empregados aparecem imagens, jogos, cartazes, materiais concretos, tecnologias assistivas, atividades bilíngues, teatro de sombras e adaptações curriculares (Silva *et al.*, 2025; Pereira *et al.*, 2024; Martins *et al.*, 2025).

ISSN 2317-1316

Em uma experiência realizada na Educação Infantil, foram utilizados recursos visuais, materiais concretos e teatro de sombras, considerando as características e as respostas das crianças. Após as intervenções, os bolsistas conversavam com a professora regente e com a profissional responsável pelo apoio especializado para avaliar os resultados e rever as estratégias. Esse processo mostra que o planejamento inclusivo não se encerra antes da aula, pois exige observação e modificação das propostas a partir da participação dos estudantes (Silva *et al.*, 2025).

Na experiência de educação bilíngue de surdos, os licenciandos produziram materiais e desenvolveram atividades em Libras e língua portuguesa escrita. Foram realizadas dinâmicas com alfabeto manual, sinais, datilologia, jogos de memória e construção de frases. Os registros dos bolsistas foram discutidos coletivamente, aproximando a produção dos recursos da avaliação das atividades desenvolvidas com os alunos (Martins *et al.*, 2025).

A produção de materiais, entretanto, não pode ser confundida com inclusão. Um recurso visual ou tecnológico não é inclusivo apenas por sua forma. Ele precisa estar relacionado aos objetivos de aprendizagem, à comunicação utilizada pelo estudante, às possibilidades de participação e às formas de avaliação. Quando o material é produzido sem conhecimento do aluno e sem acompanhamento pedagógico, pode tornar-se apenas uma atividade paralela, com menor exigência acadêmica e pouca relação com o currículo da turma (Mantoan, 2003; Garcia, 2007).

O PIBID contribui para o planejamento inclusivo quando permite que os licenciandos conheçam os estudantes, testem propostas, observem resultados e reconstruam as atividades. Nessa perspectiva, adaptar não significa apenas reduzir conteúdos ou facilitar tarefas. Significa reorganizar recursos, linguagem, tempo, espaço, mediações e formas de expressão para garantir que o estudante participe da atividade e tenha acesso ao conhecimento trabalhado com a turma (Garcia, 2007; Oliveira, 2023).

3.4. Articulação entre teoria e prática

ISSN 2317-1316

A aproximação entre teoria e prática é uma das contribuições mais citadas nos estudos sobre o PIBID. A inserção na escola permite que os licenciandos relacionem conteúdos estudados na universidade a situações reais de ensino. Entretanto, essa relação não acontece apenas porque o estudante está presente na escola. Ela depende de oportunidades para observar, registrar, discutir, pesquisar, planejar e avaliar o trabalho desenvolvido (Freire, 2009; Tardif, 2002).

A teoria não deve ser entendida como um conjunto de ideias afastadas da escola, enquanto a prática seria apenas a aplicação dessas ideias. As situações vividas pelos licenciandos produzem dúvidas e problemas que exigem estudo, enquanto os referenciais teóricos ajudam a interpretar o que foi observado. Esse movimento permite que a experiência seja analisada e que o futuro professor não se limite a repetir as práticas dos profissionais que acompanha (Freire, 2009; Paniago; Sarmento, 2017).

Os trabalhos analisados mostram que encontros de formação, relatórios, portfólios e conversas com professores supervisores ajudam a construir essa relação. No estudo sobre educação bilíngue, os registros individuais foram debatidos nos encontros coletivos. Na experiência da Educação Infantil, os resultados das intervenções eram discutidos com as professoras. Na pesquisa com licenciandos de Biologia, os participantes relataram que o PIBID permitiu aplicar conhecimentos, enfrentar situações de ensino e desenvolver habilidades que não haviam sido construídas apenas nas disciplinas do curso (Oliveira, 2023; Martins *et al.*, 2025; Silva *et al.*, 2025).

A convivência com professores mais experientes também participa desse processo. Os supervisores conhecem os estudantes, as rotinas, os limites institucionais e as possibilidades da escola. Quando a relação é colaborativa, os bolsistas podem aprender com esse conhecimento e, ao mesmo tempo, trazer questões e propostas discutidas na universidade. A escola deixa de ser vista apenas como local de aplicação de teorias e passa a ser reconhecida como espaço de produção de saberes docentes (Tardif, 2002; Freitas, 2017).

Ainda assim, o PIBID não deve substituir a formação curricular das licenciaturas. A pesquisa de Oliveira mostrou que os participantes valorizavam as experiências práticas, mas

ISSN 2317-1316

consideravam insuficiente o tratamento dado à educação especial em sua formação universitária. O programa pode aproximar o licenciando das questões inclusivas e revelar lacunas do curso, mas não consegue, isoladamente, oferecer todo o conhecimento necessário para atuar com a diversidade existente nas escolas (Oliveira, 2023).

3.5. Inseguranças dos licenciandos

A insegurança diante do ensino de estudantes com deficiência é recorrente na formação inicial. Muitos licenciandos relatam medo de não saber agir, de produzir atividades inadequadas ou de prejudicar a aprendizagem do aluno. Essa insegurança não deve ser tratada apenas como uma dificuldade pessoal, pois também está relacionada à pouca presença da educação inclusiva nos currículos, à falta de experiências acompanhadas e às condições encontradas nas escolas (Ingles *et al.*, 2014; Kassar, 2014).

O PIBID pode reduzir parte dessa insegurança ao permitir que o licenciando participe do trabalho pedagógico sem estar sozinho. A presença de professores supervisores, coordenadores e colegas cria condições para discutir dúvidas, rever decisões e compreender que o planejamento docente é um processo que inclui tentativas, avaliação e mudança. A confiança é construída pela participação orientada, e não pela expectativa de que o futuro professor já possua respostas para todas as situações (Oliveira, 2023; Ghedini; Poker, 2024).

No estudo de Santos *et al.* (2023), 85% dos participantes afirmaram que o programa contribuiu para o desenvolvimento de estratégias inclusivas e adaptações curriculares, enquanto 90% destacaram a importância das experiências práticas. Esses resultados indicam uma avaliação positiva do programa, mas devem ser compreendidos como percepções dos participantes e não como uma medida definitiva de competência profissional (Santos *et al.*, 2023).

A insegurança também pode aumentar quando o licenciando passa a reconhecer a complexidade do trabalho inclusivo. Antes da experiência, ele pode imaginar que a inclusão depende apenas de boa vontade ou de uma atividade adaptada. O contato com a escola revela

ISSN 2317-1316

questões relacionadas a comunicação, currículo, comportamento, avaliação, acessibilidade, trabalho colaborativo e recursos institucionais. Perceber essa complexidade pode gerar novas dúvidas, mas também constitui uma aprendizagem importante para uma atuação mais responsável (Rodrigues; Rodrigues, 2011; Oliveira, 2023).

Há limites que não podem ser superados apenas pelo esforço do bolsista. A falta de intérpretes, materiais, acessibilidade arquitetônica, tempo para planejamento e formação dos profissionais são problemas institucionais. A formação inicial deve preparar o futuro professor para agir diante dessas condições, mas não pode responsabilizá-lo individualmente por falhas das políticas públicas e da organização dos sistemas de ensino (Martins *et al.*, 2025; Oliveira; Santos; Ferreira, 2024).

3.6. Construção da identidade docente

A identidade docente é construída ao longo da formação, das experiências pessoais e da participação no trabalho escolar. O licenciando passa a reconhecer-se como professor quando assume responsabilidades, toma decisões, enfrenta dificuldades e percebe os efeitos de suas ações sobre a aprendizagem dos estudantes. O PIBID favorece esse processo porque coloca o estudante em contato contínuo com a escola e com profissionais que já atuam na educação básica (Tardif, 2002; Freire, 2009).

Nos estudos analisados, os participantes relacionam o programa ao fortalecimento do interesse pela carreira, ao desenvolvimento da comunicação, à maior segurança e à construção de compromisso com a inclusão. Na experiência da Educação Infantil, a participação no programa foi associada a uma identidade docente mais sensível às singularidades dos alunos. Na pesquisa de Oliveira, os entrevistados destacaram transformações pessoais e profissionais decorrentes do contato com os estudantes e do enfrentamento das situações de ensino (Silva *et al.*, 2025; Oliveira, 2023).

A presença dos professores supervisores é especialmente importante nessa construção. Os licenciandos observam formas de organizar a aula, estabelecer relações, resolver conflitos e

ISSN 2317-1316

responder às necessidades dos estudantes. Também percebem que o professor não atua isoladamente e que a inclusão depende da colaboração entre profissionais. Essas experiências contribuem para a formação de uma identidade ligada ao pertencimento a uma comunidade profissional (Tardif, 2002; Ghedini; Poker, 2024).

Uma identidade docente inclusiva, porém, não pode ser definida somente por características como carinho, paciência e empatia. Essas disposições têm valor, mas a responsabilidade do professor inclui garantir acesso ao conhecimento, acompanhar a aprendizagem, avaliar as barreiras e reorganizar o ensino. A identidade inclusiva reúne compromisso ético, conhecimento pedagógico e capacidade de colaboração, evitando que a inclusão seja reduzida a uma relação de ajuda ou proteção (Mantoan, 2003; Gesser; Martins, 2019).

Os estudos permitem afirmar que o PIBID pode participar da construção dessa identidade quando oferece experiências contínuas, acompanhadas e relacionadas à reflexão. A contribuição não decorre apenas da presença física do licenciando na escola, mas da possibilidade de atuar, analisar suas ações e compreender-se como responsável pela aprendizagem de todos. Quando essas condições não existem, o programa corre o risco de produzir experiências pontuais, com pouca influência sobre a formação profissional (Paniago; Sarmento, 2017; Oliveira, 2023).

4 CONCLUSÃO

A produção científica analisada indica que o PIBID contribui para a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva ao aproximar os licenciandos do cotidiano da escola pública, favorecer o contato com estudantes público-alvo da educação especial e possibilitar experiências de observação, planejamento, intervenção e avaliação. Essas vivências ajudam a reconhecer barreiras à participação e à aprendizagem, ampliam o conhecimento sobre recursos acessíveis e fortalecem a segurança dos futuros professores. Contudo, tais contribuições dependem de orientação qualificada, continuidade das ações, estudo teórico e planejamento

ISSN 2317-1316

coletivo, pois a presença na escola ou a produção de materiais adaptados não garantem, por si mesmas, práticas inclusivas. Assim, o PIBID cria condições relevantes para uma formação docente mais preparada para a diversidade, desde que esteja articulado ao aprimoramento dos cursos de licenciatura e das políticas de inclusão das redes de ensino.

5 DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Durante a elaboração deste trabalho, utilizou-se a ferramenta ChatGPT para apoio à organização textual e à sistematização inicial da literatura. O conteúdo gerado foi revisado, editado e validado pelos autores, que assumem total responsabilidade pelo texto final.

6 REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology. 2006;3(2):77-101.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: relatório de gestão PIBID 2009-2013. Brasília: CAPES, 2013.

Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Freitas ALS. Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade-escola na perspectiva da formação com educadores/as. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. 2017;Edição especial:25-39.

Garcia RMC. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: Baptista CR, organizador. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ISSN 2317-1316

Gatti BA, André M, Gimenes N, Ferragut L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

Gesser M, Martins RM. Contributions of a teacher training program to inclusive education. Paidéia. 2019;29:e2907.

Ghedini SG, Poker RB. Formação inicial de professores na perspectiva educacional inclusiva: uma experiência do Pibid. Revista Caribeña de Ciencias Sociales. 2024;13(7):1-14.

Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Ingles MA, Antoszczyszen S, Semkiv SI, Oliveira JP. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. Revista Brasileira de Educação Especial. 2014;20(3):461-478.

Kassar MCM. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. Cadernos CEDES. 2014;34(93):207-224.

Mantoan MTE. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

Martins FR, Martins VL, Selestino EGS, Ayala LA, Nascimento GVS. Práticas pedagógicas inclusivas no PIBID: experiências em educação bilíngue para surdos. Semana de Inclusão da UEMS. 2025:46-51.

Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. 2006;11(33):387-405.

Oliveira ADA. As contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Biologia: experiência com alunos da educação especial. Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2023.

Oliveira PS, Santos DS, Ferreira GT. Formação de professores de Educação Física na perspectiva da educação integral e inclusiva: intersecções possíveis a partir do PIBID-UFV. Revista Brasileira de Educação do Campo. 2024;9:e19387.

ISSN 2317-1316

Paniago RN, Sarmento T. A formação na e para a pesquisa no Pibid: possibilidades e fragilidades. Educação & Realidade. 2017;42(2):771-792.

Pereira GMB, Rosa CA, Cardoso JMOC, Silva MRJM. PIBID e práticas pedagógicas inclusivas: experiências e reflexões. Revista Elite: Educação, Linguagens e Tecnologias. 2024;6(6):25-53.

Rodrigues D, Rodrigues LL. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? Educar em Revista. 2011;27(41):41-60.

Santos VV, Vale MRS, Gonçalves RS, Lima CS. A contribuição do PIBID na formação inicial de docentes em Educação Especial: uma perspectiva do projeto com base na percepção dos bolsistas. Unisanta Humanitas. 2023;12(2):15-28.

Silva CMO, Mazzoni MF, Felipini LMG, Cavalcante JVM, Selleri SCL. O papel do PIBID na formação docente inclusiva. Anais do Centro Universitário Sagrado Coração. 2025:253-257.

Tardif M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.