A CONVIVÊNCIA ENTRE ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DO PIBID EDUCAÇÃO ESPECIAL

Priscila Soares de Godoi [1]; Marina Savordelli Versolato [2]; Camila Neto Fernandes Andrade [2]; Raphaela dos Santos Gonçalves [3]; Carolina Rodrigues Lincoln-de-Carvalho [4].

[1] Aluna de Licenciatura em Educação Especial e bolsista do PIBID da Unisanta;

[2] Equipe de Coordenação de Área do PIBID de Educação Especial da Unisanta.

Professora-Tutora da EAD Unisanta.

[4] Coordenadora Institucional do PIBID Unisanta.

RESUMO

O artigo analisa contribuições e desafios da convivência entre estudantes com e sem deficiência, com base em vivências do PIBID Educação Especial da UNISANTA. Trata-se de relato de experiência qualitativo, articulado à pesquisa bibliográfica e documental. Os registros foram examinados a partir das interações, da mediação pedagógica e das barreiras à inclusão. Os resultados indicam que a presença na mesma sala não assegura participação: planejamento, acessibilidade, colaboração e mediação docente favorecem aprendizagem, autonomia e pertencimento, embora persistam barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e estruturais. Conclui-se que a convivência se torna inclusiva quando todos acessam o conhecimento e participam das atividades coletivas.

Palavras-chave: Educação Especial; educação inclusiva; convivência escolar; PIBID; formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions and challenges of interaction between students with and without disabilities, based on experiences from UNISANTA's Special Education PIBID. It is a qualitative experience report combined with bibliographic and documentary research. Records were examined through interaction, pedagogical mediation, and barriers to inclusion. Findings indicate that being in the same classroom does not ensure participation: planning, accessibility, collaboration, and teacher mediation promote learning, autonomy, and belonging, although pedagogical, communication, attitudinal, and structural barriers remain. Interaction becomes inclusive when all students access knowledge and participate in collective activities.

Keywords: Special Education; inclusive education; school interaction; PIBID; teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um direito humano e um princípio orientador da organização dos sistemas educacionais. No Brasil, esse direito é sustentado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI (Lei nº 13.146/2015) e, mais recentemente, pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025. Esses marcos reafirmam o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escolarização em classes comuns, com os apoios necessários à sua participação, permanência e aprendizagem.

Entretanto, a matrícula e a presença física na escola comum não esgotam o sentido da inclusão. É necessário examinar a qualidade das relações, as condições de acessibilidade, as mediações pedagógicas e as oportunidades efetivas de participação. A convivência entre estudantes com e sem deficiência pode ampliar experiências de cooperação, aprendizagem e reconhecimento da diversidade, mas também pode reproduzir isolamento, tutela e baixa expectativa quando não há intencionalidade pedagógica.

O PIBID favorece essa problematização ao inserir licenciandos no cotidiano das escolas públicas e aproximar formação inicial, universidade e Educação Básica. No subprojeto Educação Especial da UNISANTA, a observação e a participação em situações reais de ensino permitem aos bolsistas compreender que o trabalho inclusivo exige planejamento, reflexão coletiva e transformação das práticas, e não apenas boa vontade individual.

Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo analisar as contribuições e os desafios da convivência entre estudantes com e sem deficiência para a construção de práticas inclusivas, com base em vivências formativas do PIBID Educação Especial. Busca-se, ainda, discutir o papel da mediação docente e das condições institucionais na promoção da participação e da aprendizagem de todos.

1.1. Inclusão escolar como direito à participação e à aprendizagem

A educação inclusiva baseia-se no reconhecimento da educação como direito de todos e na compreensão de que a diversidade constitui a própria realidade escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a Educação Especial como modalidade transversal e orienta os sistemas de ensino a garantir acesso, participação,

aprendizagem e continuidade da escolarização (Brasil, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão determina a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com serviços e recursos de acessibilidade destinados à eliminação de barreiras (Brasil, 2015). A política nacional vigente reafirma a inclusão em classes e escolas comuns, com os apoios necessários à participação, à permanência e à aprendizagem (Brasil, 2025a; 2025b).

Esses documentos permitem distinguir integração e inclusão. Na integração, o estudante ingressa em uma estrutura já organizada e sua permanência tende a depender de sua capacidade de adaptar-se. Na inclusão, é a escola que deve rever currículos, avaliações, tempos, espaços, recursos e relações para responder à heterogeneidade. Mantoan (2015) afirma que incluir não significa criar um ensino à parte para alguns, mas reconstruir a escola de modo que todos tenham acesso ao conhecimento. A diferença deixa, assim, de ser interpretada como desvio em relação a um padrão e passa a orientar a construção de práticas pedagógicas diversificadas.

Mendes (2006) adverte, entretanto, que o avanço do discurso inclusivo não garante sua concretização. A ampliação das matrículas em classes comuns pode coexistir com ausência de apoios, precariedade formativa e exclusão no interior da própria escola. A autora destaca a necessidade de avaliar as condições reais de permanência, participação e sucesso escolar. Essa problematização é fundamental para o presente estudo, pois impede que a convivência seja considerada inclusiva apenas porque estudantes com e sem deficiência ocupam o mesmo espaço.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que o AEE possui natureza complementar ou suplementar à escolarização e deve organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, sem substituir a participação na classe comum (Brasil, 2009). O documento também prevê articulação entre o professor especializado, os docentes da turma, as famílias e os demais serviços. Desse modo, o direito à inclusão envolve tanto a responsabilidade do ensino comum quanto a oferta de apoios específicos que eliminem barreiras e ampliem a participação.

Compreendida como categoria pedagógica e ética, a convivência ultrapassa a tolerância passiva ou a proximidade física. Ela envolve reconhecimento recíproco, acesso à cultura escolar e participação em experiências comuns, sem apagar as singularidades dos sujeitos. Sampaio e Sampaio (2009) assinalam que a passagem da integração para a inclusão desloca a responsabilidade de adaptação do estudante para a reorganização da escola e requer condições objetivas, formação docente e novas dinâmicas educativas. As autoras também mostram que a convivência com a deficiência mobiliza concepções, expectativas e afetos dos profissionais;

por isso, a formação inclusiva precisa articular conhecimentos pedagógicos, reflexão ética e análise das condições concretas de trabalho.

1.2. Interações sociais e mediação pedagógica

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano constitui-se nas relações sociais e é mediado pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pela atividade compartilhada. Para Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores aparecem inicialmente no plano das relações entre as pessoas e são progressivamente apropriadas pelo sujeito. A aprendizagem não é, portanto, um processo estritamente individual: ela ocorre por meio da participação em práticas culturais organizadas socialmente.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal ajuda a compreender a função educativa da convivência. Aquilo que a criança realiza inicialmente com a colaboração de adultos ou de pares mais experientes pode, posteriormente, ser realizado com maior autonomia (Vigotski, 2007). Isso não significa que qualquer agrupamento produza desenvolvimento. As interações precisam envolver objetivos pedagógicos, desafios possíveis, comunicação acessível e formas de ajuda que não substituam a ação do estudante. A heterogeneidade da turma torna-se fonte de aprendizagem quando é pedagogicamente mediada.

Nos estudos sobre defectologia, Vigotski (1997) questiona interpretações que reduzem a deficiência ao impedimento orgânico. O desenvolvimento depende também das consequências sociais atribuídas à deficiência e das oportunidades culturais oferecidas. Barreiras comunicacionais, segregação, baixa expectativa e empobrecimento das experiências podem criar limitações secundárias. Em sentido inverso, o acesso à linguagem, aos conhecimentos, aos recursos culturais e às relações significativas favorece caminhos de desenvolvimento e compensação social.

A convivência inclusiva, nessa perspectiva, não corresponde à simples aproximação entre corpos nem à atribuição permanente de funções de cuidado aos colegas sem deficiência. Ela pressupõe relações nas quais todos possam comunicar-se, colaborar, escolher, assumir responsabilidades e ocupar posições valorizadas no coletivo. Cabe ao professor organizar as interações e equilibrar apoio e desafio, evitando tanto o abandono pedagógico quanto a superproteção. A ajuda torna-se educativa quando amplia possibilidades futuras de participação autônoma.

Essa intencionalidade é corroborada por Silva (2018), cujo estudo com turmas mistas da Educação Infantil identificou benefícios do convívio para crianças com e sem deficiência, mas destacou que tais benefícios dependem da atuação do adulto. O professor favorece a interação

quando reconhece cada criança como sujeito capaz de aprender, organiza oportunidades de participação e intervém sem dirigir integralmente a atividade. A convivência, portanto, constitui uma possibilidade formativa, e não um efeito automático da matrícula em classe comum.

1.3. Colaboração profissional e construção de práticas inclusivas

A complexidade da inclusão escolar exige superar formas fragmentadas de trabalho. O professor da classe comum detém conhecimentos sobre o currículo, a turma e os processos cotidianos de ensino; o profissional da Educação Especial contribui para identificar barreiras e organizar recursos, estratégias e serviços de acessibilidade. A articulação desses conhecimentos permite planejar respostas que preservem o pertencimento do estudante ao currículo comum e, simultaneamente, considerem suas necessidades específicas.

Friend e Cook (2013) definem a colaboração como um modo de interação profissional caracterizado por objetivos compartilhados, paridade entre os participantes, responsabilidade distribuída, tomada conjunta de decisões e corresponsabilidade pelos resultados. Colaborar, portanto, não é apenas repassar informações ou solicitar que um especialista resolva isoladamente as dificuldades. Implica negociar concepções, planejar, acompanhar a participação dos estudantes e avaliar coletivamente a efetividade dos apoios.

Essa perspectiva aproxima-se da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que atribui ao professor do AEE a articulação com os docentes da classe comum e a orientação quanto ao uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade (Brasil, 2009). A colaboração evita que o AEE se transforme em espaço paralelo e favorece a circulação dos apoios por toda a escola. Também permite compreender que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor especializado, do profissional de apoio ou do próprio estudante, mas compromisso institucional.

1.4. Formação docente e PIBID: universidade e escola como espaços formadores

A formação para a educação inclusiva não se esgota na aquisição de técnicas ou no conhecimento de diagnósticos. Ela requer capacidade de interpretar situações, reconhecer barreiras, planejar intervenções, trabalhar colaborativamente e refletir sobre os efeitos das decisões pedagógicas. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais: eles se originam da formação profissional, das disciplinas, do currículo e da experiência. A inserção no cotidiano escolar possibilita colocar esses saberes em relação e produzir conhecimentos vinculados às situações reais de trabalho.

O PIBID materializa parte desses princípios ao inserir estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas e promover colaboração entre instituições de Educação Superior,

redes de ensino e escolas. A Portaria CAPES nº 90/2024 destaca a articulação entre teoria e prática, a vivência da cultura escolar, a construção da identidade docente e o reconhecimento dos professores da Educação Básica como coformadores (Capes, 2024). No campo da Educação Especial, essa inserção favorece a compreensão de que inclusão, acessibilidade e mediação são dimensões do trabalho pedagógico cotidiano.

A formação proporcionada pelo programa depende, contudo, de intencionalidade. A simples presença do bolsista na escola não assegura aprendizagem profissional. Observar situações, registrá-las, discuti-las à luz de referenciais teóricos, planejar intervenções e avaliar seus efeitos transforma a experiência em conhecimento docente. Desse modo, o PIBID pode contribuir para formar professores investigativos, capazes de analisar barreiras e construir, em colaboração, práticas comprometidas com a participação e a aprendizagem de todos.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica, articulado à pesquisa bibliográfica e documental. O campo empírico corresponde às vivências formativas de bolsistas do PIBID Educação Especial da UNISANTA em uma escola pública de Educação Básica. Para preservar a instituição e os participantes, não são apresentados nomes ou informações que permitam sua identificação.

O material analisado foi constituído por registros de observação e discussões formativas produzidos durante a inserção dos bolsistas no cotidiano escolar. A leitura do material foi orientada pela seguinte questão: em quais condições a convivência entre estudantes com e sem deficiência favorece a participação e a aprendizagem? A análise foi organizada em três eixos: a) interações e participação dos estudantes; b) mediação pedagógica e organização das atividades; e c) barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e estruturais.

A interpretação dos registros foi colocada em diálogo com obras de Vigotski e Mantoan e com documentos normativos da educação inclusiva. Não se pretende generalizar os achados para todas as escolas, mas compreender aspectos de uma experiência situada e explicitar aprendizagens relevantes para a formação inicial de professores e para o aprimoramento das práticas inclusivas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Convivência, interação e participação: da presença física ao pertencimento

Os registros analisados indicaram que a convivência cotidiana entre estudantes com e sem deficiência amplia possibilidades de aproximação, comunicação, ajuda recíproca e participação, sobretudo quando as atividades coletivas atribuem a todos papéis social e pedagogicamente significativos. Esse resultado permite compreender a convivência não apenas como compartilhamento do espaço físico, mas como construção de vínculos e oportunidades de participação no grupo. Sob a perspectiva histórico-cultural, as relações sociais constituem o desenvolvimento humano: é na atividade compartilhada, mediada pela linguagem e por instrumentos culturais, que se formam novas possibilidades de ação e aprendizagem (Vigotski, 2007).

A análise também mostrou que a heterogeneidade da turma pode funcionar como fonte de desenvolvimento, desde que as interações não sejam espontaneizadas nem convertidas em relações permanentes de tutela. O apoio entre pares mostrou-se mais formativo quando possibilitou troca, escolha e iniciativa, e não quando fixou o estudante com deficiência na posição de quem apenas recebe ajuda. A colaboração, nessa direção, deve ampliar a autonomia e a inserção na atividade comum. Tal compreensão converge com Mantoan (2015), para quem a inclusão exige transformar a organização escolar e as práticas de ensino, em vez de solicitar que o estudante se adapte a estruturas previamente excludentes.

Entretanto, os registros evidenciaram uma tensão importante: estar matriculado e permanecer na mesma sala não significa, necessariamente, acessar as mesmas experiências educativas. A realização contínua de tarefas paralelas, simplificadas ou desvinculadas do objeto de conhecimento trabalhado pela turma pode produzir formas sutis de exclusão no interior da classe comum. Mendes (2006) adverte que a ampliação do acesso não elimina, por si mesma, as contradições da inclusão escolar, sendo necessário examinar as condições de permanência, participação e sucesso. Desse modo, o resultado central deste eixo é que a qualidade da convivência deve ser avaliada pela participação efetiva, pelo acesso ao conhecimento e pelo reconhecimento do estudante como integrante do coletivo, e não somente por sua proximidade física com os demais.

3.2. Mediação pedagógica, acessibilidade e desenvolvimento da autonomia

A qualidade das interações observadas esteve diretamente relacionada à mediação pedagógica. Orientações mais claras, organização intencional de duplas ou pequenos grupos, diversificação das formas de apresentação dos conteúdos, respeito ao tempo de resposta e

utilização de recursos comunicacionais acessíveis ampliaram as oportunidades de participação. Esses elementos não devem ser compreendidos como concessões individuais, mas como componentes do planejamento pedagógico. Em diálogo com Vigotski (2007), pode-se afirmar que o apoio produz desenvolvimento quando permite ao estudante realizar, em colaboração, ações que ainda não realizaria sozinho e quando cria condições para níveis progressivamente mais autônomos de atuação.

Os registros também revelaram que a ajuda pedagógica precisa equilibrar apoio e desafio. A ausência de mediação pode impossibilitar o acesso à atividade; em sentido oposto, a intervenção excessiva pode reduzir a iniciativa e antecipar respostas que o próprio estudante poderia construir. Nas situações analisadas, mostraram-se mais produtivas as intervenções que ofereceram pistas, reorganizaram a comunicação, disponibilizaram recursos e garantiram oportunidades de escolha, com redução gradual do auxílio. A autonomia, portanto, não foi entendida como realização solitária, mas como resultado de relações mediadas que ampliam a capacidade de participação.

Mantoan (2015) contribui para essa discussão ao questionar práticas que individualizam o problema e mantêm inalterado o ensino destinado à maioria da turma. Os resultados sugerem que estratégias acessíveis beneficiam o conjunto dos estudantes, pois diversificam modos de compreender, comunicar e demonstrar aprendizagens. A acessibilidade pedagógica, nessa perspectiva, deixa de ser resposta posterior a uma dificuldade e passa a integrar o planejamento desde sua elaboração.

A utilização coletiva dos recursos também evita que a adaptação se converta em marcador de separação. Em pesquisa com estudantes com e sem deficiência visual, Michelotti e Loreto (2021) verificaram que os participantes associavam a convivência ao reconhecimento das singularidades, ao respeito e ao crescimento pessoal. O estudo ressalta que materiais táteis, audiodescrição e outras estratégias acessíveis devem integrar experiências compartilhadas pela turma, pois sua restrição ao estudante com deficiência pode reforçar isolamento. Esse achado sustenta a interpretação de que acessibilidade e convivência se fortalecem mutuamente quando todos participam do mesmo objeto de conhecimento por diferentes vias.

3.3. Trabalho colaborativo e articulação entre ensino comum e Educação Especial

Outro resultado relevante foi a constatação de que a inclusão não pode depender da atuação isolada de um único profissional. As barreiras identificadas demandam articulação entre professor da classe comum, profissionais da Educação Especial, gestão, famílias, bolsistas

e demais integrantes da comunidade escolar. Para Friend e Cook (2013), a colaboração profissional pressupõe objetivos compartilhados, responsabilidades distribuídas, participação voluntária, paridade entre os envolvidos e tomada conjunta de decisões. Essa concepção permite diferenciar colaboração de uma simples divisão de tarefas ou de encaminhamentos ocasionais.

A colaboração observada e discutida no PIBID aparece, assim, como condição para transformar situações isoladas em respostas institucionais. Quando o planejamento, a avaliação e a análise das barreiras são compartilhados, torna-se possível combinar conhecimentos da área curricular, da Educação Especial e da experiência cotidiana. Mendes (2006) ressalta que a construção de sistemas inclusivos exige investimentos, serviços de apoio e conhecimento produzido a partir das condições concretas das escolas. Portanto, a colaboração não elimina a necessidade de políticas e recursos; ela constitui uma forma de organizar coletivamente sua utilização em favor da participação dos estudantes.

3.4. Barreiras institucionais e contradições da inclusão escolar

Os registros apontaram barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e estruturais: baixas expectativas acerca das possibilidades de aprendizagem, inadequação ou escassez de materiais acessíveis, limitações de infraestrutura, pouco tempo para planejamento coletivo e necessidade de formação continuada. Esses desafios mostram que a exclusão não se explica por características individuais do estudante. Ela é produzida na relação entre as singularidades dos sujeitos e um ambiente que pode ampliar ou restringir sua participação.

Dessa forma, a convivência revelou tanto avanços quanto contradições. As oportunidades de cooperação e pertencimento coexistiram com práticas que poderiam restringir o acesso ao conhecimento ou produzir dependência. Em vez de interpretar essa coexistência como fracasso individual, os resultados indicam a necessidade de acompanhamento contínuo: observar quem participa, de que maneira participa, quais apoios são oferecidos e se esses apoios ampliam efetivamente a aprendizagem e a autonomia.

As contradições identificadas aproximam-se das conclusões de Sampaio e Sampaio (2009): mesmo reconhecendo a justiça e os benefícios da inclusão, docentes podem manifestar insegurança, baixas expectativas e dúvidas diante das diferenças. As autoras defendem uma formação que não se restrinja a informações sobre diagnósticos, mas acolha a reflexão sobre concepções, sentimentos e limites da própria prática. No contexto analisado, isso significa compreender que barreiras atitudinais não se resolvem por prescrição individual; exigem

espaços coletivos de estudo, escuta e planejamento, associados a condições institucionais efetivas.

3.5. O PIBID como espaço de produção de saberes docentes

Para os bolsistas, a inserção no cotidiano escolar favoreceu o deslocamento de uma compreensão centrada na deficiência para uma leitura das barreiras, das mediações e das decisões pedagógicas. A composição dos grupos, a formulação de instruções, o tempo de resposta, os recursos comunicacionais e o modo de oferecer ajuda passaram a ser compreendidos como escolhas profissionais que podem ampliar ou restringir a participação. Esse movimento evidencia que aprender a ensinar envolve interpretar situações concretas, tomar decisões e reelaborar a ação.

Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais, constituídos na formação profissional, nas disciplinas, no currículo e na experiência. Pimenta e Lima (2012), por sua vez, tratam as experiências de inserção profissional como campos de conhecimento e investigação. Os resultados evidenciam essa articulação: os referenciais estudados ofereceram instrumentos para interpretar o cotidiano, enquanto observação, registro, intervenção e reflexão atribuíram novos sentidos aos conceitos de mediação, acessibilidade e inclusão. A prática não foi simples aplicação de teorias, mas espaço de confronto e reconstrução de saberes.

Nóvoa (2009) defende uma formação construída no interior da profissão, apoiada na reflexão coletiva e na participação dos professores experientes. Essa perspectiva converge com a Portaria CAPES nº 90/2024, que prevê inserção orientada nas escolas públicas, articulação entre teoria e prática e reconhecimento dos docentes da Educação Básica como coformadores (Capes, 2024). Na experiência analisada, tais objetivos ganharam concretude quando a presença dos bolsistas foi acompanhada de estudo, planejamento e discussão, confirmando a escola pública como espaço formador e não como simples campo de aplicação.

Em síntese, a experiência produziu duas aprendizagens interdependentes. Para os estudantes da escola, práticas mediadas e acessíveis ampliaram oportunidades de participação, colaboração e autonomia. Para os licenciandos, a análise dessas práticas contribuiu para construir saberes profissionais e uma concepção de inclusão vinculada à transformação do ensino. O PIBID mostrou-se, assim, espaço de formação investigativa e colaborativa, no qual o conhecimento teórico ajuda a interrogar a realidade escolar e a experiência fornece elementos para ressignificar a teoria.

3.6. Síntese interpretativa: convivência, inclusão e formação

A leitura articulada dos resultados permite compreender a convivência inclusiva pela interação de três dimensões. A dimensão relacional envolve pertencimento, reconhecimento e apoio entre pares; a dimensão pedagógica abrange mediação, acessibilidade e participação no currículo comum; e a dimensão institucional compreende colaboração, formação e condições de trabalho. A fragilidade de qualquer uma delas compromete as demais: vínculos sem acesso ao conhecimento podem reduzir a inclusão à socialização; recursos sem interação podem produzir atividades paralelas; e iniciativas docentes isoladas tendem a perder continuidade sem apoio institucional.

Por se tratar de relato qualitativo e situado, os resultados não estabelecem relações causais nem pretendem representar todas as escolas. Sua contribuição consiste em explicitar mecanismos pelos quais a convivência pode ampliar ou restringir a participação e em produzir questões para a formação docente. A convergência com Silva (2018), Sampaio e Sampaio (2009) e Michelotti e Loreto (2021) fortalece a interpretação de que a diversidade possui potencial educativo quando há mediação intencional, recursos compartilhados e reflexão coletiva; sem essas condições, a presença comum pode coexistir com formas internas de exclusão.

4. CONCLUSÃO

A análise permite concluir que a convivência entre estudantes com e sem deficiência possui importante potencial formativo, acadêmico e social, mas não produz inclusão de maneira automática. Seus efeitos dependem das condições concretas de participação, das mediações realizadas, da acessibilidade e do compromisso institucional com a aprendizagem de todos.

Quando as atividades são planejadas de modo colaborativo e acessível, a diversidade da turma torna-se fonte de aprendizagem. Os estudantes podem desenvolver autonomia, cooperação, respeito e pertencimento, enquanto os professores ampliam seu repertório pedagógico. Em contrapartida, tarefas paralelas, isolamento, superproteção, falta de recursos e baixas expectativas mantêm barreiras mesmo no interior da escola comum.

A experiência no PIBID Educação Especial reafirma a importância da aproximação entre universidade e escola pública na formação inicial docente. O acompanhamento do cotidiano, associado ao estudo teórico e à reflexão coletiva, possibilita compreender a inclusão como processo contínuo de transformação das práticas e das relações. Recomenda-se fortalecer o

planejamento colaborativo, a formação continuada, a produção de materiais acessíveis e o acompanhamento sistemático da participação dos estudantes. Estudos futuros poderão incluir a escuta das próprias crianças, dos professores e das famílias, ampliando a compreensão sobre os sentidos atribuídos à convivência inclusiva.

AGRADECIMENTOS:

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES pela concessão de bolsas do Programa de Iniciação à docência PIBID 2024-2026

À Secretaria de Educação – SEDUC da Prefeitura Municipal de Santos pela parceria com as escolas municipais

À Universidade Santa Cecília – UNISANTA pelo apoio Institucional ao Programa PIBID

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

CAPES. Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2024.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. **Interactions**: collaboration skills for school professionals. 7. ed. Boston: Pearson, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387–405, set./dez. 2006.

MICHELOTTI, Angela; LORETO, Elgion Lúcio da Silva. Percepções dos alunos com e sem deficiência visual acerca da convivência na escola. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1–21, 2021.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: DÍAZ, Félix et al. (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 71–78.

SILVA, Marcelo Oliveira da. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 107–118, jan./mar. 2018. DOI: 10.5902/1984686X24604.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas V*: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.