CONTRIBUIÇÕES DO PIBID EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE LICENCIANDOS

Adenilson Tadeu de Moraes[1]; Jucineide dos Santos Santana[1]; Marcia Maria Francisco[1]; Maria de Fatima Rocha de Barros[1]; Igor Bezerra Alves [1]; Marina Savordelli Versolato [2]; Camila Neto Fernandes Andrade [2]; Raphaela dos Santos Gonçalves [3]; Carolina Rodrigues Lincoln-de-Carvalho [4].

[1] Aluno 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

A formação inicial docente demanda experiências que articulem conhecimentos teóricos e vivências no contexto escolar, favorecendo a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação inclusiva. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como política de formação de professores ao promover a inserção de licenciandos no cotidiano das escolas públicas. Este estudo objetiva analisar as contribuições do PIBID Educação Especial para a formação inicial docente, a partir das narrativas de licenciandos vinculados a um núcleo do subprojeto da Universidade Santa Cecília (UNISANTA), desenvolvido em parceria com a Rede Municipal de Ensino de Santos. Trata-se de pesquisa qualitativa, fundamentada na perspectiva histórico-cultural e na Análise de Conteúdo de Bardin. O corpus é constituído pelas respostas de 14 licenciandos a um questionário on-line com questões abertas. A análise temática permitiu construir quatro categorias: transformação das concepções sobre deficiência, inclusão e aprendizagem; articulação entre teoria e prática; AEE como espaço de aprendizagem profissional; e construção da identidade docente. As narrativas indicam deslocamentos de compreensões centradas no acolhimento, na caridade ou nas limitações individuais para perspectivas que enfatizam direitos, participação, aprendizagem, mediação, planejamento e eliminação de barreiras. Também evidenciam maior segurança profissional e ressignificação do papel docente. Conclui-se que o PIBID pode constituir um espaço relevante de mediação formativa entre universidade e escola, favorecendo conhecimentos, atitudes e práticas socioculturais comprometidos com a educação inclusiva.

Palavras-chave: formação inicial docente; PIBID; Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

Initial teacher education demands experiences that articulate theoretical knowledge and lived experiences within the school context, fostering the construction of pedagogical practices committed to inclusive education. In this scenario, the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship (PIBID) constitutes a teacher training policy by promoting the insertion of undergraduate students into the daily routine of public schools. This study aims to analyze the contributions of PIBID Special Education to initial teacher education, based on the narratives of undergraduate students linked to a core subproject of Universidade Santa Cecília (UNISANTA), developed in partnership with the Municipal Education Network of Santos. This is qualitative research, grounded in the historical-cultural perspective and Bardin's Content Analysis. The corpus consists of the responses of 14 undergraduate students to an online questionnaire with open-ended questions. The thematic analysis allowed the construction of four categories: transformation of conceptions about disability, inclusion, and learning; articulation between theory and practice; Specialized Educational Assistance (AEE) as a space for professional learning; and the construction of teaching identity. The narratives indicate shifts from understandings centered on welcoming, charity, or individual limitations to perspectives that emphasize rights, participation, learning, mediation, planning, and barrier removal. They also highlight greater professional security and the resignification of the teaching role. It is concluded that PIBID can constitute a relevant space for formative mediation between university and school, fostering knowledge, attitudes, and sociocultural practices committed to inclusive education.

Keywords: initial teacher education; PIBID; Special Education; Inclusive Education; Specialized Educational Assistance.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial docente constitui um processo complexo que ultrapassa a apropriação de conhecimentos teóricos. Ela requer experiências que aproximem os licenciandos da realidade escolar, promovam reflexão crítica sobre a prática e contribuam para a constituição de saberes profissionais e de uma identidade docente situada. Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes são plurais e se constroem na articulação entre formação, experiência e contexto de trabalho; Nóvoa (2009), por sua vez, defende uma formação construída no interior da profissão e em diálogo com as situações concretas da escola.

No âmbito das políticas públicas de formação de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação em nível superior e para a qualidade da educação básica pública. A regulamentação vigente tem como referência a Portaria CAPES nº 90/2024 e alterações posteriores, e o programa busca inserir licenciandos no cotidiano das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2024a; CAPES, 2026). Essa aproximação entre universidade e escola tem sido compreendida como um espaço relevante de formação inicial, capaz de articular conhecimentos acadêmicos e saberes produzidos na prática (Felício, 2014).

No campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, essa articulação assume particular relevância. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a Educação Especial como modalidade transversal e estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos estudantes, sem substituir a escolarização na classe comum (Brasil, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão reforça o direito a um sistema educacional inclusivo e determina a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de serviços e recursos de acessibilidade (Brasil, 2015).

A formação de professores é, portanto, uma dimensão estratégica para a efetivação da educação inclusiva. Pletsch (2009) chama atenção para os desafios históricos dessa formação, enquanto Torres e Mendes (2019) destacam a relevância das atitudes sociais na formação inicial para a Educação Especial. Não basta conhecer técnicas ou recursos: é necessário construir conhecimentos que permitam problematizar concepções de deficiência, reconhecer barreiras e organizar mediações pedagógicas que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é constituído nas relações sociais e mediado pela cultura. Vigotski (2007, 2009) compreende a aprendizagem como processo social que participa ativamente do desenvolvimento; em seus estudos sobre defectologia, recusa uma leitura da deficiência restrita ao déficit orgânico e enfatiza as possibilidades de desenvolvimento produzidas nas relações sociais e nas condições de educação (Vigotski, 1997, 2011, 2021). Nessa direção, a formação docente precisa favorecer experiências nas quais os futuros professores possam confrontar conhecimentos cotidianos com conhecimentos científicos e ressignificar suas concepções sobre aprendizagem, deficiência e docência.

Essa compreensão também dialoga com Freire (2017), para quem a prática educativa exige reflexão crítica, ética e compromisso com a transformação da realidade. A formação docente, nessa perspectiva, não se reduz ao treinamento técnico, mas envolve a constituição de sujeitos capazes de interpretar criticamente o contexto e agir de forma responsável. Pimenta (2012) reforça que a prática, isoladamente, não é suficiente: a formação de profissionais reflexivos demanda a articulação entre experiência, teoria e análise crítica.

É nesse contexto que se insere o subprojeto PIBID Educação Especial da Universidade Santa Cecília (UNISANTA), desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Santos. O subprojeto está organizado em dois núcleos de atuação, contemplando quatro escolas da Rede Municipal de Ensino, com oferta de AEE em Salas de Recursos Multifuncionais e acompanhamento de seis professoras supervisoras. O presente estudo focaliza um desses núcleos, composto por 17 licenciandos distribuídos em três escolas e acompanhados por três professoras supervisoras. Dos 17 bolsistas vinculados ao núcleo, 14 responderam ao instrumento e constituíram o corpus analisado.

Além da inserção no cotidiano das escolas, o subprojeto desenvolve ações formativas que incluem encontros síncronos quinzenais, reuniões mensais com as professoras supervisoras, estudos dirigidos, análise de filmes e documentários, discussão de estudos de caso, aprofundamento teórico sobre Educação Especial e AEE, Tecnologias Assistivas, elaboração de recursos pedagógicos acessíveis e incentivo à produção científica. Essas ações buscam articular conhecimentos científicos, experiência escolar e reflexão sobre a prática.

Neste estudo, o conceito de Letramento Inclusivo é mobilizado como lente interpretativa complementar. Versolato (2023) o define como um conjunto de atitudes e práticas socioculturais favoráveis à inclusão, construídas nas interações sociais e capazes de contribuir para o reconhecimento e o enfrentamento de barreiras, do capacitismo e de perspectivas segregadoras.

A autora sustenta que experiências formativas que articulam teoria, prática e reflexão podem favorecer esse processo, especialmente na formação inicial de professores.

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é analisar as contribuições do PIBID Educação Especial para a formação inicial docente a partir das narrativas dos licenciandos participantes do núcleo investigado, com atenção às transformações nas concepções sobre deficiência, aprendizagem, inclusão e docência. A análise permitiu organizar os achados em quatro categorias temáticas: (1) da compreensão limitada à construção de concepções inclusivas sobre deficiência e aprendizagem; (2) articulação entre teoria e prática como eixo da formação docente; (3) o AEE como espaço de aprendizagem profissional; e (4) construção da identidade docente na perspectiva da educação inclusiva.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, por buscar compreender sentidos atribuídos pelos licenciandos às experiências vivenciadas no PIBID Educação Especial. O campo empírico corresponde a um dos núcleos do subprojeto da UNISANTA, desenvolvido em parceria com a Rede Municipal de Ensino de Santos.

O núcleo investigado era constituído por 17 licenciandos, distribuídos em três escolas municipais e acompanhados por três professoras supervisoras. Participaram desta investigação 14 licenciandos que responderam voluntariamente ao questionário on-line. O instrumento reuniu questões abertas sobre: compreensão da Educação Especial e Inclusiva antes do ingresso no PIBID; experiências formativas consideradas relevantes; aprendizagens no AEE; mudanças na compreensão da deficiência e das possibilidades de aprendizagem; articulação entre teoria e prática; e contribuições do programa para a formação docente.

As respostas abertas constituíram o corpus submetido à Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O percurso analítico considerou as três etapas clássicas propostas pela autora: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, realizou-se a organização do corpus e a leitura flutuante, identificando recorrências relacionadas à inclusão, aprendizagem, vivência escolar, AEE, planejamento, segurança profissional e condições de permanência na graduação.

Na exploração do material, as respostas foram segmentadas em unidades de registro temáticas, considerando os núcleos de sentido presentes nas narrativas. Uma mesma resposta pôde conter mais de uma unidade de registro e, por isso, ser relacionada a diferentes dimensões analíticas. Em seguida, unidades semanticamente próximas foram agrupadas em categorias,

considerando-se não apenas a frequência de termos, mas o sentido das manifestações em relação ao objetivo do estudo.

Na etapa de tratamento, inferência e interpretação, as categorias foram discutidas à luz da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2011), dos estudos sobre formação docente e dos fundamentos da Educação Especial na perspectiva inclusiva. A análise resultou em quatro categorias centrais. Uma dimensão adicional - a bolsa como condição de acesso, permanência e valorização da formação - apareceu de forma emergente em parte das respostas; por não constituir o foco central do objetivo e por apresentar menor recorrência, foi registrada como achado transversal e retomada nas considerações finais.

Para preservar a identidade dos participantes, as narrativas são identificadas por códigos P1 a P14, definidos pela ordem dos registros no corpus. As citações preservam o conteúdo e o sentido das respostas, com correções mínimas de ortografia e pontuação apenas quando necessárias à legibilidade, sem alteração do significado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do *corpus*, realizada a partir dos procedimentos propostos por Bardin (2016), possibilitou a identificação de unidades de registro temáticas que, por aproximação de sentidos, foram agrupadas em quatro categorias de análise. Essas categorias expressam dimensões recorrentes nas narrativas dos licenciandos acerca das contribuições do PIBID Educação Especial para sua formação inicial docente. A Tabela 1 apresenta uma síntese das categorias construídas e dos principais núcleos de sentido que as constituem.

Tabela 1 – Categorias de análise e principais núcleos de sentido identificados

Categorias de análise	Principais núcleos de sentido
1. Da compreensão limitada à construção de concepções inclusivas sobre deficiência e aprendizagem	Conhecimentos prévios fundamentados no senso comum; inclusão associada à presença, acolhimento ou caridade; reconhecimento da inclusão como direito; ressignificação das concepções sobre deficiência; reconhecimento das possibilidades de aprendizagem; identificação de barreiras à participação e à aprendizagem.
2. A articulação entre teoria e prática como eixo da formação docente	Aproximação entre conhecimentos acadêmicos e realidade escolar; vivência de situações concretas; reflexão sobre a prática; ressignificação dos conhecimentos teóricos; mediação das professoras supervisoras; espaços coletivos de estudo e formação.

3. O Atendimento Educacional Especializado como espaço de aprendizagem profissional	Compreensão da função complementar do AEE; observação e acompanhamento dos estudantes; planejamento pedagógico; elaboração e utilização de recursos acessíveis; reconhecimento da individualidade dos estudantes; trabalho colaborativo entre AEE, sala comum, família e escola.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2026).

3.1. Da compreensão limitada à construção de concepções inclusivas sobre deficiência e aprendizagem

A análise das narrativas permite identificar deslocamentos nas concepções dos licenciandos acerca da deficiência, da inclusão e das possibilidades de aprendizagem. Antes da inserção no programa, algumas respostas associavam inclusão predominantemente ao acolhimento, à presença física na escola ou a atitudes de carinho; outras registravam conhecimento superficial, fundamentado no senso comum. Esse dado é relevante porque atitudes e concepções docentes influenciam a maneira como os professores organizam expectativas, relações e práticas diante da diversidade (Fonseca-Janes; Omote, 2013; Torres; Mendes, 2019).

Uma participante sintetiza esse movimento ao comparar sua compreensão anterior e posterior à vivência no programa:

> "Eu não tinha conhecimento sobre Educação Especial. Minha compreensão era superficial e baseada apenas no senso comum. [...] Via a inclusão apenas como 'colocar o aluno na sala de aula regularmente', sem entender os suportes e estratégias necessárias. [...] Percebi que incluir é mais do que estar junto, é garantir participação e aprendizagem." (P12).

A narrativa expressa uma passagem da inclusão compreendida como presença para uma perspectiva associada a direitos, participação e aprendizagem. Esse deslocamento encontra respaldo na LBI, que estabelece a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, e na PNEEPEI, que atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de organizar recursos e serviços capazes de eliminar barreiras (Brasil, 2008, 2015).

A mesma participante também explicita uma mudança na compreensão da deficiência:

> "Antes do PIBID, eu compreendia a deficiência de forma muito limitada e baseada no senso comum. Achava que o aluno com deficiência tinha poucas possibilidades de aprender [...]. Hoje minha visão mudou porque eu vivencio na prática o desenvolvimento de cada um. A deficiência não define o aluno; as barreiras estão no ambiente, não no aluno. E, principalmente, todos podem aprender." (P12).

O trecho aproxima-se de uma compreensão social e relacional da deficiência, na qual as restrições à participação não são atribuídas exclusivamente ao indivíduo, mas também às barreiras existentes no contexto. A LBI define a deficiência a partir da interação entre impedimentos e barreiras, enquanto a perspectiva histórico-cultural enfatiza que as possibilidades de desenvolvimento não podem ser reduzidas à condição orgânica do sujeito (Brasil, 2015; Vigotski, 1997, 2011).

Outro deslocamento aparece na resposta de P13, que afirma que antes compreendia a inclusão "apenas como um favor ou caridade, e não um direito básico". A formulação, ainda que breve, indica a passagem de uma perspectiva assistencialista para o reconhecimento da educação inclusiva como direito. Essa mudança é central porque a escolarização de estudantes com deficiência não depende de benevolência individual, mas integra um conjunto de direitos educacionais legalmente assegurados (Brasil, 2015).

As expectativas sobre aprendizagem também foram ressignificadas. P9 relata que anteriormente acreditava que "um autista nível 3 de suporte não poderia aprender", mas que a experiência no programa lhe permitiu observar possibilidades de aprendizagem mediante estratégias adequadas e compreender que aprender "vai muito além do ler e escrever". P11, de modo semelhante, afirma que antes questionava se uma criança autista com necessidade de apoio intenso poderia aprender e passou a reconhecer diferentes modos e ritmos de aprendizagem.

Essas narrativas dialogam com Vigotski (1997, 2021), para quem o desenvolvimento da pessoa com deficiência não deve ser compreendido como trajetória determinada pelo déficit. As condições sociais, culturais e educacionais, as mediações e os caminhos alternativos de desenvolvimento são decisivos. Assim, deslocar o olhar do diagnóstico para as possibilidades de mediação representa uma mudança relevante na formação de futuros professores.

Em P11, a ressignificação alcança também a experiência familiar. A participante, que possui um irmão com síndrome de Down, relata que os conhecimentos construídos passaram a ajudá-la a perceber aspectos da aprendizagem do irmão que anteriormente não reconhecia e a dialogar com a própria mãe sobre essas questões. O dado sugere que os sentidos produzidos na experiência formativa ultrapassam o espaço institucional e reorganizam modos de interpretar relações cotidianas.

Esse movimento aproxima-se do Letramento Inclusivo, entendido por Versolato (2023) como conjunto de atitudes e práticas socioculturais favoráveis à inclusão. A autora destaca que esse processo envolve reconhecer barreiras atitudinais e capacitismo, problematizar crenças

limitantes e construir ações favoráveis à participação das pessoas com deficiência. Não se trata, portanto, apenas de ampliar informação técnica, mas de transformar modos de perceber e agir.

Importa registrar que as narrativas também conservam contradições e expressões ainda marcadas por concepções individualizantes ou assistencialistas. A análise qualitativa não autoriza afirmar uma substituição linear e completa das concepções anteriores; permite, contudo, identificar movimentos de ressignificação. Nessa perspectiva, as unidades de sentido indicam que o PIBID favoreceu o confronto entre conhecimentos cotidianos e experiências pedagógicas concretas, contribuindo para a construção de compreensões mais próximas de uma educação inclusiva orientada por direitos, participação e aprendizagem.

3.2. A articulação entre teoria e prática como eixo da formação docente

As narrativas evidenciam que a aproximação entre conhecimentos acadêmicos e situações concretas da escola constitui uma das contribuições mais recorrentes do PIBID. O dado converge com Felício (2014), que caracteriza o programa como um "terceiro espaço" de formação inicial, situado na interface entre universidade e escola, e com Nóvoa (2009), ao defender uma formação docente construída em estreita relação com o trabalho e a cultura profissional.

P12 afirma que, antes da experiência no programa, possuía uma visão "teórica e superficial" e que a prática lhe permitiu observar diferentes situações, ritmos de aprendizagem e a importância de olhar para cada estudante. P5, por sua vez, relata que a vivência "permitiu aplicar os conceitos teóricos aprendidos na universidade em situações reais de sala de aula e AEE, conferindo sentido e aplicabilidade às teorias acadêmicas". P13 sintetiza que o PIBID aproximou "o que aprendemos na Universidade da realidade da sala de aula".

Esses relatos não devem ser lidos como evidência de que a prática substitui a teoria. Ao contrário, revelam uma tensão formativa importante. Alguns participantes afirmam que "na prática se aprende muito mais" ou que o conhecimento prático "vai muito além" da teoria. A própria presença dessa oposição exige análise crítica. Pimenta (2012) adverte que a valorização da prática não pode conduzir ao esvaziamento dos conhecimentos teóricos, pois a reflexão profissional depende de referenciais capazes de interpretar os processos sociais e educacionais. O potencial formativo reside justamente na relação dialética entre estudo, experiência e reflexão.

Essa relação aparece com nitidez na narrativa de P11:

> "O teórico nos traz o conhecimento do assunto; a prática faz com que coloquemos nosso conhecimento à prova: será que estamos aprendendo de maneira correta? Será que o modo como agimos é o correto? Isso faz com que adquiramos experiência. [...] A educação é uma infinita aprendizagem." (P11).

O questionamento produzido pela experiência é um elemento central da formação reflexiva. Em Freire (2017), a reflexão crítica sobre a prática não é posterior ou acessória à docência, mas condição para a construção de uma práxis transformadora. Na perspectiva histórico-cultural, as interações com professoras supervisoras, estudantes e equipes escolares constituem mediações sociais por meio das quais os licenciandos podem reorganizar significados sobre o trabalho docente (Vigotski, 2007, 2009).

Os dados também mostram que a articulação não ocorre somente durante a permanência física na escola. P3 destaca reuniões síncronas, palestras, depoimentos, vídeos e explicações das supervisoras; P1 menciona reuniões formativas como espaço de aprendizagem; P5 valoriza estudos de caso. Desse modo, o caráter formativo do PIBID decorre da combinação entre inserção escolar e espaços sistemáticos de estudo, acompanhamento e problematização.

Essa combinação se aproxima da tese de Versolato (2023) de que o Letramento Inclusivo pode se desenvolver na intersecção entre teoria e prática proporcionada por experiências formativas. Ao confrontar concepções anteriores com situações reais, referenciais teóricos e diálogo coletivo, os licenciandos não apenas aplicam conteúdos: produzem novos sentidos sobre inclusão, aprendizagem e responsabilidade docente.

Assim, a análise desta categoria indica que o PIBID funciona como espaço de mediação entre universidade e escola. Sua contribuição não reside em substituir a teoria pela prática, mas em criar condições para que conhecimentos acadêmicos sejam interrogados pela realidade e para que a experiência seja interpretada criticamente à luz de referenciais científicos.

3.3. O Atendimento Educacional Especializado como espaço de aprendizagem profissional

O AEE aparece nas narrativas como um espaço privilegiado de aprendizagem profissional. A participação em Salas de Recursos Multifuncionais, o acompanhamento das professoras supervisoras, a observação de estudantes e a elaboração de materiais possibilitaram aos licenciandos compreender funções do serviço que, anteriormente, eram conhecidas apenas de modo teórico ou sequer eram reconhecidas.

A PNEEPEI estabelece que o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação, e que suas

atividades não substituem a escolarização na classe comum (Brasil, 2008). Essa compreensão normativa ganha materialidade na fala de P12:

> "Estudamos que AEE é complementar e não substitutivo. Na prática, vivenciei na escola o que isso significa, planejando atividades que complementaram o que o aluno vê na sala regular. Aprendemos sobre adaptação e recursos de acessibilidade. Participei de conversas, observações e vi a importância desse diálogo para a inclusão acontecer." (P12).

A narrativa evidencia que conceitos legais e pedagógicos passaram a ser compreendidos por meio de situações concretas de planejamento e acompanhamento. A mesma participante identifica como aprendizagens significativas a individualidade do estudante, a adaptação e os recursos acessíveis, o trabalho colaborativo e o papel do AEE na inclusão, concluindo que ser professora implica atuar como mediadora, pesquisadora e defensora de direitos.

P13 destaca a elaboração de jogos e materiais e afirma que observar os estudantes se adaptando a esses recursos mostrou "como a mediação e os recursos adaptados fazem diferença no processo de aprendizagem". P5 enfatiza a individualização do ensino e o acompanhamento por estudos de caso. P1 menciona a anamnese e o acolhimento da família como elementos relevantes para compreender o contexto do estudante. Em conjunto, essas unidades de sentido mostram que o AEE foi percebido não como espaço de mera execução de atividades, mas como contexto de observação, planejamento, mediação, acessibilidade e articulação com outros sujeitos.

O trabalho colaborativo é particularmente relevante. A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva pressupõe articulação do AEE com a escolarização comum, e a LBI determina a adoção de medidas que assegurem participação e aprendizagem (Brasil, 2008, 2015). Quando os participantes valorizam diálogo entre profissionais, família e escola, suas narrativas deslocam a responsabilidade pela inclusão de um único especialista para uma construção institucional compartilhada.

Os dados também mostram limites e heterogeneidade do processo formativo. P4, P6 e P14 estavam no início da participação e registraram ainda não possuir experiências suficientes no atendimento. Essa diferença de tempo de inserção é importante para interpretar o corpus: as aprendizagens atribuídas ao AEE são mais elaboradas entre participantes com maior tempo de participação, enquanto os ingressantes apresentam expectativas e concepções ainda iniciais.

À luz do Letramento Inclusivo, o AEE pode ser compreendido, neste corpus, como um dos contextos em que conhecimentos sobre acessibilidade e mediação se articulam a atitudes e práticas socioculturais favoráveis à inclusão (Versolato, 2023). O dado reforça que a formação para a Educação Especial exige mais que domínio instrumental de recursos; requer

compreender sua finalidade na eliminação de barreiras e na ampliação da participação e da aprendizagem.

Desse modo, a análise permite inferir que o AEE constituiu um espaço de aprendizagem profissional no qual os licenciandos puderam observar e experimentar dimensões centrais do trabalho docente: conhecer o estudante, planejar, elaborar recursos, acompanhar processos, dialogar com famílias e profissionais e refletir sobre a função pedagógica dos apoios especializados.

3.4. A construção da identidade docente na perspectiva da educação inclusiva

As contribuições atribuídas ao PIBID ultrapassam conhecimentos específicos sobre Educação Especial e alcançam a constituição da identidade profissional. Tardif (2002) mostra que os saberes da docência se constroem em múltiplas fontes e são marcados pela experiência; Nóvoa (2009) ressalta que aprender a ser professor envolve inserção na cultura profissional, reflexão sobre o trabalho e participação em comunidades de prática. No corpus, segurança, responsabilidade, sensibilidade, reflexão e compromisso aparecem associados ao processo de tornar-se professor.

P8 afirma que, sem o PIBID, não entraria em sala de aula "com segurança". P13 relata que a vivência prática desde o início da graduação a ajudou a desenvolver segurança para atuar, compreender melhor o papel do professor de Educação Especial e construir uma prática "mais humana, inclusiva e reflexiva". P12 declara que o programa a formou "não só tecnicamente, mas também humanamente", tornando-a mais responsável, empática, reflexiva e comprometida com uma educação que acolhe as diferenças.

Uma formulação particularmente expressiva aparece em P11:

> "O PIBID fez de mim um novo ser humano, me mostrou o mundo com outros olhos." (P11).

A força da afirmação reside no fato de que a participante não restringe a experiência ao domínio de procedimentos pedagógicos. A formação é significada como transformação de modos de perceber o mundo e a si mesma. Essa dimensão dialoga com Freire (2017), para quem ensinar é uma prática humana, ética e crítica, e com a perspectiva histórico-cultural, na qual a constituição do sujeito ocorre nas relações sociais e nas experiências culturalmente mediadas (Vigotski, 2007, 2009).

P11 também afirma que o PIBID possibilita vivenciar "a vida real de um professor em sala de aula, os desafios diários que um professor enfrenta". A aproximação com o cotidiano

não idealizado da escola contribui para uma identidade profissional menos abstrata. Em vez de imaginar a docência apenas a partir das disciplinas universitárias, os participantes passam a confrontar planejamento, imprevisibilidade, relações, barreiras e decisões pedagógicas.

Esse processo não deve ser interpretado como identidade acabada. Trata-se de constituição progressiva e contraditória. Algumas respostas ainda recorrem a termos como amor, carinho e acolhimento como síntese da inclusão. Tais valores podem compor relações educativas, mas, isoladamente, não garantem o direito à aprendizagem. A própria coexistência entre discursos afetivos e referências a planejamento, direitos, acessibilidade e mediação evidencia um processo formativo em curso.

Nesse ponto, o conceito de Letramento Inclusivo contribui para interpretar a transformação profissional sem reduzi-la à aquisição de técnicas. Versolato (2023) sustenta que atitudes e práticas socioculturais favoráveis à inclusão são construídas nas interações e podem ser favorecidas por experiências formativas. As narrativas deste estudo apresentam indícios desse processo quando os participantes relatam mudança de olhar, reconhecimento de barreiras, revisão das expectativas de aprendizagem e compromisso com práticas mais acessíveis.

Há ainda um achado transversal que merece registro: para pelo menos uma participante, a bolsa do PIBID aparece como condição concreta de permanência na graduação. P6 afirma ter visto no programa a possibilidade de cursar a faculdade porque, sem a bolsa, não teria condições de pagá-la; P10 também associa remuneração, estudo e experiência prática. Embora esse aspecto não constitua categoria central do objetivo, ele indica que políticas de iniciação à docência podem produzir efeitos formativos e materiais simultaneamente, tema que merece aprofundamento em estudos futuros.

A leitura integrada das quatro categorias revela, portanto, um percurso: revisão de concepções sobre deficiência e inclusão; aproximação reflexiva entre teoria e prática; aprendizagem profissional no AEE; e fortalecimento de modos de reconhecer-se e projetar-se como professor. Mais que uma sequência linear, trata-se de dimensões que se atravessam e se retroalimentam ao longo da experiência formativa.

4. CONCLUSÃO

O estudo buscou analisar as contribuições do PIBID Educação Especial para a formação inicial docente a partir das narrativas de licenciandos participantes de um núcleo do subprojeto da UNISANTA. A Análise de Conteúdo permitiu identificar quatro dimensões articuladas: transformação das concepções sobre deficiência, inclusão e aprendizagem; articulação entre

teoria e prática; AEE como espaço de aprendizagem profissional; e constituição da identidade docente.

As narrativas indicam que a participação no programa favoreceu deslocamentos de compreensões centradas no acolhimento, na caridade ou nas limitações individuais para perspectivas que reconhecem a inclusão como direito e valorizam participação, aprendizagem, planejamento, mediação e eliminação de barreiras. Esses deslocamentos não são homogêneos nem concluídos; coexistem com expressões ainda marcadas por concepções assistencialistas ou individualizantes, o que evidencia o caráter processual da formação.

A inserção continuada no cotidiano escolar, articulada a encontros formativos, estudos de caso, acompanhamento das supervisoras e reflexão coletiva, mostrou-se central para atribuir significado aos conhecimentos acadêmicos. Os dados não sustentam uma oposição simples entre teoria e prática; ao contrário, reforçam a necessidade de experiências em que uma dimensão interrogue e qualifique a outra.

O AEE destacou-se como contexto de aprendizagem profissional por permitir aos licenciandos compreender sua função complementar, observar processos de planejamento e acessibilidade, elaborar recursos e reconhecer a importância do trabalho colaborativo. Ao mesmo tempo, as respostas dos participantes recém-ingressos mostram que tempo de participação e oportunidades efetivas de vivência influenciam a densidade das aprendizagens relatadas.

No campo da identidade docente, as narrativas evidenciam maior segurança, responsabilidade, reflexão e compromisso com a educação inclusiva. Esses movimentos aproximam-se do Letramento Inclusivo, na medida em que apontam para a construção de atitudes e práticas socioculturais favoráveis à inclusão, para o reconhecimento de barreiras e para a ressignificação de crenças sobre as possibilidades de aprendizagem (Versolato, 2023).

Como contribuição, o estudo reforça a relevância de políticas de iniciação à docência que articulem universidade e escola pública em processos sistemáticos de estudo, acompanhamento e reflexão. No caso analisado, o PIBID não aparece apenas como oportunidade de observação da escola, mas como espaço de mediação formativa no qual conhecimentos, experiências, valores e modos de atuação profissional são reconstruídos.

Entre as limitações, destaca-se o recorte de um único núcleo e o corpus de 14 respondentes, com tempos de participação bastante distintos. Além disso, os dados foram produzidos por questionário aberto e expressam percepções autorreferidas; entrevistas, grupos de discussão, observação e acompanhamento longitudinal poderiam aprofundar as interpretações. Estudos futuros podem comparar núcleos, acompanhar egressos em sua inserção

profissional e investigar especificamente a dimensão material da bolsa na permanência e na trajetória acadêmica.

Conclui-se que o PIBID Educação Especial pode constituir um espaço relevante para a formação de professores capazes de articular conhecimentos científicos, experiência escolar e compromisso ético com a educação inclusiva. Mais do que aproximar licenciandos da escola, o programa cria condições para que eles revisem concepções, produzam saberes sobre a prática e construam modos de ser professor comprometidos com o direito de todos à participação e à aprendizagem.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

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

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). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **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.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2026. Disponível em: página oficial do PIBID/CAPES. Acesso em: 6 ago. 2026.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O Pibid como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 158-173, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i2.2486.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 765-780, 2019.

VERSOLATO, Marina Savordelli. **Letramento inclusivo: possibilidades em uma experiência formativa na perspectiva histórico-cultural.** 2023. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) — Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas. v. 5: Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **Problemas da defectologia.** v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2021.