FORMAR-SE COM O OUTRO: INTERAÇÃO ENTRE PARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PIBID

Flávia Costa Pinheiro da Silva[1], Igor Bezerra Alves[1]; Maria de Fátima Rocha de Barros[1]; Rita Maria da Silva Convento[1]; Keilla de Araújo Marques Carvalho[1]; Carolina Rodrigues Lincoln-de-Carvalho[2]; Raphaela dos Santos Gonçalves[3]; Camilla Neto Fernandes Andrade[4] ;Marina Savordelli Versolato[4].

[1] Alunos de Licenciatura em Educação Especial e bolsistas do PIBID da Unisanta;
[2] Coordenadora Institucional do PIBID Unisanta.
[3] Professora-Tutora da EAD Unisanta.
[4] Coordenadoras de Área do PIBID de Educação Especial da Unisanta.

RESUMO

A formação de professores de Educação Especial envolve conhecimentos teóricos, experiências na escola e aprendizagem construída nas relações com outras pessoas. Este artigo analisa as contribuições da interação entre pares para a formação inicial de licenciandos participantes do PIBID Educação Especial. O estudo possui abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e relato de experiência relacionado às atividades desenvolvidas em escolas públicas participantes do programa. A análise considera situações de planejamento conjunto, troca de experiências, compartilhamento de materiais, discussão de dúvidas e participação em atividades escolares. Os estudos indicam que aprender com os colegas pode ampliar conhecimentos sobre a docência, favorecer maior segurança diante das situações escolares e desenvolver atitudes necessárias ao trabalho colaborativo. A experiência no PIBID mostra que a formação também acontece nas relações construídas entre os próprios licenciandos, principalmente quando há espaço para conversar, observar, perguntar, discordar e buscar respostas em conjunto.

Palavras-chave: PIBID; Educação Especial; Formação inicial; Interação entre pares; Trabalho colaborativo.

LEARNING WITH OTHERS: PEER INTERACTION IN THE INITIAL EDUCATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS WITHIN PIBID

ABSTRACT

Teacher education in Special Education involves theoretical knowledge, school experiences, and learning developed through relationships with others. This article analyzes the contributions of peer interaction to the initial education of undergraduate students participating in the Special Education PIBID. The study follows a qualitative approach, combining a literature review with an experience report related to activities carried out in public schools participating in the program. The analysis considers joint planning, exchange of experiences, sharing of teaching materials, discussion of doubts, and participation in school activities. The studies indicate that learning with peers can broaden knowledge about teaching, increase confidence in school situations, and develop attitudes required for collaborative work. The PIBID experience shows that professional education also takes place through relationships among undergraduate students, especially when there is room to talk, observe, ask questions, disagree, and seek solutions together.

Keywords: PIBID; Special Education; Initial teacher education; Peer interaction; Collaborative work.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores não acontece apenas durante as aulas da graduação. Parte importante desse processo é construída quando o licenciando entra em contato com a escola, observa situações reais de ensino, participa de planejamentos, conhece os estudantes e começa a enfrentar problemas que exigem decisões pedagógicas. Os conhecimentos estudados na universidade passam a ser relacionados às experiências vividas e às perguntas que surgem no cotidiano escolar (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, amplia essas experiências ao inserir estudantes de licenciatura em escolas públicas durante a formação inicial. A regulamentação do programa estabelece como finalidade fomentar a iniciação à docência e fortalecer a formação de professores para a educação básica pública, criando uma aproximação entre instituição formadora e escola (Capes, 2024).

Essa aproximação não ocorre apenas entre universidade e escola. Dentro dos núcleos do PIBID, os próprios licenciandos convivem, planejam atividades, compartilham dúvidas, participam de intervenções e acompanham experiências realizadas pelos colegas. Dessa maneira, a aprendizagem da docência também pode acontecer horizontalmente, na relação entre estudantes que estão vivendo momentos semelhantes de formação (Felício, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

A interação entre pares pode assumir formas simples no cotidiano. Um licenciando pode mostrar ao outro como organizou determinado material, comentar uma dificuldade encontrada com um estudante, sugerir uma forma diferente de apresentar uma atividade ou compartilhar algo que observou durante o atendimento. Essas trocas não substituem a orientação dos professores supervisores e coordenadores, mas acrescentam outra forma de aprendizagem ao processo formativo (Tardif, 2014; Paniago; Sarmento, 2017).

A aprendizagem entre colegas torna-se especialmente importante na formação em Educação Especial. A atuação profissional nessa área exige diálogo constante com professores da classe comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipes gestoras, familiares e outros trabalhadores da escola. A literatura brasileira sobre inclusão mostra que o trabalho colaborativo constitui uma alternativa importante para enfrentar dificuldades pedagógicas e construir respostas às necessidades dos estudantes, o que significa que aprender

a colaborar também faz parte da preparação profissional (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Vilaronga; Mendes, 2014).

A colaboração, porém, não deve ser confundida com a simples presença de várias pessoas no mesmo espaço. Trabalhar ao lado de alguém não significa necessariamente construir algo com essa pessoa. A colaboração envolve troca, participação, negociação, responsabilidade compartilhada e disposição para considerar o conhecimento do outro. Essa diferença é importante porque os encontros do PIBID podem produzir aprendizagens coletivas, mas também podem manter divisões de tarefas pouco formativas quando não existe diálogo entre os participantes (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Vilaronga; Mendes, 2014).

Estudos sobre o PIBID apontam que a inserção na escola favorece aprendizagens relacionadas ao planejamento, à reflexão sobre a prática, ao conhecimento da realidade educacional e à construção da identidade docente. Felício (2014) interpreta o programa como um espaço que aproxima diferentes contextos de formação, enquanto Paniago, Sarmento e Rocha (2018) mostram que a experiência de iniciação à docência oferece possibilidades de observar, experimentar, discutir e refletir sobre situações reais da profissão (Felício, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

Nesse processo, as relações entre os licenciandos merecem atenção própria. Muitas dúvidas surgidas na escola são inicialmente compartilhadas com colegas que estão participando das mesmas atividades. O estudante pode encontrar apoio para compreender uma situação, organizar uma intervenção ou reconhecer que uma dificuldade vivida por ele também aparece na experiência dos outros. A interação pode, assim, diminuir a sensação de enfrentar sozinho os desafios da entrada na docência (Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

Na Educação Especial, esse aprendizado possui ainda outra dimensão. Ao aprender a compartilhar decisões durante a licenciatura, o futuro professor começa a desenvolver formas de atuação que serão necessárias na profissão. A inclusão escolar depende de articulação entre conhecimentos e profissionais distintos, e estudos sobre colaboração defendem justamente a necessidade de superar práticas em que o professor especializado trabalha de maneira isolada ou assume sozinho a responsabilidade pelo estudante com deficiência (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Vilaronga; Mendes, 2014).

Diante desse contexto, este artigo busca responder à seguinte questão: quais contribuições da interação entre pares para a formação inicial de professores de Educação Especial podem ser observadas nas experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID? O objetivo é analisar como as

trocas entre licenciandos, o planejamento compartilhado, o apoio diante das dificuldades e a participação conjunta nas atividades escolares podem contribuir para a construção de saberes e formas colaborativas de atuação docente (Tardif, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

2. METODOLOGIA

O estudo possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico e descritivo, articulado a um relato de experiência. A revisão bibliográfica reuniu trabalhos sobre formação inicial de professores, PIBID, aprendizagem da docência, Educação Especial e colaboração profissional. O relato considera experiências vividas por licenciandos do PIBID Educação Especial durante a inserção em escolas públicas participantes do programa (Felício, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

A análise voltou-se especialmente para situações nas quais a participação no PIBID favoreceu o contato entre os próprios licenciandos. Foram consideradas experiências de planejamento, presença conjunta nas escolas, compartilhamento de recursos, participação em atividades escolares, conversas sobre as práticas e apoio entre colegas diante de situações encontradas durante a iniciação à docência (Paniago; Sarmento, 2017; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

Os registros fotográficos das atividades do projeto foram utilizados como documentação do contexto de participação dos licenciandos nas escolas. As imagens permitem visualizar diferentes momentos da experiência, como a presença conjunta em atividades da comunidade escolar, a circulação pelos espaços pedagógicos e a aproximação com materiais e profissionais. Elas são utilizadas como registros da experiência, sem atribuir às fotografias a função de comprovar, isoladamente, aprendizagens ou mudanças na formação dos participantes (Paniago; Sarmento, 2017).

A análise foi organizada em quatro aspectos: aprendizagem com a experiência do colega; planejamento e compartilhamento de práticas; apoio entre pares diante das dúvidas e inseguranças; e aprendizagem da colaboração como parte da formação do professor de Educação Especial. Essas dimensões foram relacionadas aos estudos sobre PIBID e às discussões sobre trabalho colaborativo na inclusão escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Aprender com a experiência do outro

Uma primeira contribuição da interação entre pares está na possibilidade de conhecer experiências que não foram vividas diretamente pelo próprio licenciando. Dentro de um núcleo do PIBID, os participantes podem acompanhar escolas, turmas, estudantes e situações diferentes. Quando essas experiências são compartilhadas, aquilo que aconteceu com uma pessoa passa a ser objeto de reflexão para outras (Tardif, 2014; Paniago; Sarmento, 2017).

Um estudante pode, por exemplo, contar como apresentou uma atividade, quais dificuldades encontrou e que mudanças precisou realizar. Outro colega pode reconhecer uma situação parecida ou sugerir uma alternativa. A aprendizagem não ocorre porque existe uma resposta pronta, mas porque a experiência passa a ser examinada por mais de uma pessoa e recebe diferentes interpretações (Paniago; Sarmento, 2017).

Paniago e Sarmento (2017) destacam que o PIBID pode constituir um espaço de aprendizagem da docência quando os licenciandos investigam, questionam e refletem sobre a realidade escolar. Nessa perspectiva, compartilhar uma experiência não significa apenas contar o que aconteceu. A situação pode ser transformada em uma pergunta profissional: por que determinada atividade funcionou com um estudante e não com outro? Que barreira apareceu? Que mudança poderia ser realizada? (Paniago; Sarmento, 2017).

A interação entre pares amplia esse processo porque permite comparar diferentes maneiras de compreender uma mesma situação. Um licenciando pode prestar atenção principalmente ao material utilizado, enquanto outro percebe aspectos da comunicação, do comportamento ou da organização do espaço. Quando essas observações são colocadas em diálogo, o grupo constrói uma leitura mais ampla da prática (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009).

A fotografia a seguir registra dois participantes em uma atividade realizada no ambiente escolar. Além do caráter cultural e de convivência da experiência, esse tipo de participação mostra que a inserção no PIBID ocorre em diferentes momentos da vida da escola e não apenas durante atividades formais de ensino. A convivência entre os licenciandos durante essas experiências também favorece vínculos que podem facilitar a troca de dúvidas e conhecimentos ao longo da formação (Felício, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

Figura 1 - Participação de licenciandos do PIBID Educação Especial em atividade da comunidade escolar



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

A participação em diferentes atividades da escola ajuda o futuro professor a perceber que a docência não se limita ao momento da aula. Festas, projetos, reuniões, organização de materiais, recepção de estudantes e outras ações também fazem parte do cotidiano escolar. Vivenciar esses momentos ao lado de outros licenciandos permite conversar sobre formas de

participação, organização e relação com a comunidade (Felício, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

3.2. Compartilhamento de práticas e planejamento

Outra dimensão da interação entre pares aparece no planejamento. Quando o licenciando planeja sozinho, suas escolhas podem permanecer pouco questionadas. Ao apresentar uma proposta a outro colega, precisa explicar o objetivo, os materiais, as adaptações e a forma como pretende conduzir a atividade. Esse diálogo pode revelar dificuldades que não haviam sido percebidas inicialmente (Nóvoa, 2009; Tardif, 2014).

O planejamento conjunto também favorece a circulação de recursos. Um material conhecido por um licenciando pode ser apresentado aos demais, adaptado e utilizado em outra situação. No campo da Educação Especial, essa troca é especialmente útil porque o trabalho pedagógico frequentemente exige buscar diferentes formas de acesso, comunicação e participação (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Vilaronga; Mendes, 2014).

Isso não significa que um recurso utilizado por um colega possa ser simplesmente repetido em qualquer contexto. O compartilhamento precisa ser acompanhado por reflexão sobre o estudante, o objetivo e as barreiras existentes. O conhecimento do outro funciona como ponto de partida, e não como uma receita que deve ser copiada (Tardif, 2014; Paniago; Sarmento, 2017).

Na Educação Especial, aprender a compartilhar recursos pode ajudar o licenciando a compreender que os conhecimentos profissionais são construídos de forma coletiva. O professor especializado não precisa possuir sozinho todas as respostas. Ele precisa saber procurar informações, dialogar com outros profissionais, apresentar suas próprias contribuições e participar da construção de alternativas para problemas encontrados na escola (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

A segunda fotografia registra uma participante do PIBID em um espaço escolar com diferentes recursos pedagógicos. Esse tipo de experiência permite conhecer materiais disponíveis, discutir suas possibilidades de uso e compreender como os recursos podem ser incorporados às atividades de acordo com os objetivos e as necessidades dos estudantes. Quando esse conhecimento é posteriormente compartilhado com outros integrantes do núcleo, a experiência individual pode ampliar o repertório coletivo do grupo (Paniago; Sarmento; Rocha, 2018; Vilaronga; Mendes, 2014).

Figura 2 - Contato com recursos pedagógicos durante as atividades do PIBID Educação Especial



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

A imagem também ajuda a compreender que conhecer os espaços e os materiais da escola constitui uma parte da iniciação profissional. O futuro professor precisa aprender onde os recursos estão, como são organizados, quem os utiliza e de que maneira podem ser incorporados ao planejamento. Essas aprendizagens se tornam mais ricas quando podem ser discutidas coletivamente e relacionadas às experiências dos demais participantes (Felício, 2014; Tardif, 2014).

3.3. Entre a dúvida e a segurança: apoio entre pares

O ingresso no cotidiano escolar costuma trazer inseguranças. O licenciando começa a lidar com situações que não apresentam uma única resposta correta e percebe que o

conhecimento estudado na graduação precisa ser interpretado diante das características de cada estudante, turma e escola. A dúvida, nesse sentido, não representa falta de capacidade, mas faz parte do processo de aprender a exercer a profissão (Tardif, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

A presença dos pares pode tornar esse processo menos solitário. Perguntar a um colega como ele lidou com determinada situação, pedir uma opinião sobre um planejamento ou comentar uma dificuldade permite perceber que outros estudantes também enfrentam incertezas. A literatura sobre o PIBID aponta justamente que a colaboração com os pares pode diminuir a sensação de isolamento comum ao início da docência (Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

Esse apoio não deve ser entendido apenas no sentido emocional. Ele também pode produzir aprendizagem profissional. Ao ouvir uma sugestão, o licenciando precisa avaliar se ela se aplica à situação que está vivendo. Pode concordar, discordar ou adaptar a proposta. A conversa obriga os participantes a justificar suas ideias e a pensar sobre aquilo que fazem (Paniago; Sarmento, 2017; Nóvoa, 2009).

Há também momentos em que um colega percebe aspectos que passaram despercebidos pelo outro. Durante uma atividade, uma pessoa pode estar concentrada em explicar a tarefa, enquanto outra observa a reação do estudante. Depois, as duas podem compartilhar o que perceberam. A presença conjunta oferece diferentes pontos de observação sobre uma mesma prática (Tardif, 2014; Paniago; Sarmento, 2017).

Para que isso aconteça, o grupo precisa construir um ambiente em que seja possível admitir dúvidas sem medo de julgamento. Se os licenciandos sentem que precisam demonstrar domínio o tempo todo, tendem a esconder dificuldades. Quando existe confiança, a dúvida pode se transformar em ponto de partida para estudo e discussão (Nóvoa, 2009; Paniago; Sarmento, 2017).

A formação entre pares também envolve discordâncias. Colaborar não significa concordar sempre. Dois licenciandos podem interpretar de maneira diferente a necessidade de um estudante ou a melhor forma de organizar uma proposta. Aprender a explicar uma posição, ouvir argumentos e rever uma ideia também faz parte da formação docente (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Vilaronga; Mendes, 2014).

3.4. Estar junto na escola e construir pertencimento profissional

A inserção conjunta dos licenciandos na escola também contribui para a construção do sentimento de pertencimento à profissão. No início da graduação, a escola pode ser vista principalmente a partir da experiência anterior como aluno. Ao participar do PIBID, o estudante começa a ocupar outro lugar e passa a observar planejamento, responsabilidades, relações profissionais e decisões pedagógicas (Felício, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

Viver essa mudança ao lado de colegas pode fortalecer a identificação com a docência. Os participantes compartilham descobertas, dúvidas e expectativas semelhantes e começam a construir uma linguagem profissional própria. Conversas que antes estavam ligadas apenas às disciplinas da universidade passam a incluir estudantes, atividades, acessibilidade, participação e problemas concretos encontrados na escola (Tardif, 2014; Felício, 2014).

A terceira fotografia registra participantes do PIBID em um espaço comum da escola. A imagem representa um aspecto simples, mas importante da iniciação profissional: estar presente, circular pelos ambientes, reconhecer os profissionais e construir vínculos com a instituição. A formação acontece também nesses momentos cotidianos, em que o licenciando começa a deixar de ser apenas visitante e passa a compreender-se como alguém que participa da vida escolar (Felício, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

Figura 3 - Participantes do PIBID Educação Especial em momento de inserção no cotidiano escolar



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Essa construção de pertencimento não ocorre de maneira imediata. Ela se desenvolve à medida que os licenciandos participam das atividades, conhecem as rotinas e compreendem as responsabilidades que envolvem a profissão. A presença dos pares pode tornar essa entrada mais segura porque permite compartilhar impressões sobre situações novas e compreender coletivamente os códigos e as relações presentes na escola (Tardif, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

3.5. Aprender a colaborar para atuar na Educação Especial

A interação entre pares no PIBID possui uma contribuição que ultrapassa o período da graduação. O professor de Educação Especial trabalhará em contextos que exigem diálogo com diferentes profissionais. Por isso, participar de experiências colaborativas durante a formação pode ajudar a construir habilidades que serão necessárias posteriormente (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Vilaronga; Mendes, 2014).

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) defendem que a colaboração entre Educação Especial e ensino comum constitui um caminho importante para a inclusão. O estudo mostra que profissionais precisam compartilhar objetivos, responsabilidades e formas de resolver problemas, superando a ideia de que o estudante público-alvo da Educação Especial é responsabilidade exclusiva do professor especializado (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

Essa compreensão tem implicações para a formação inicial. Se o futuro professor é formado apenas em atividades individuais, pode chegar à escola com dificuldade para compartilhar decisões. Quando aprende desde a graduação a ouvir colegas, apresentar propostas, negociar caminhos e reconhecer outros conhecimentos, começa a desenvolver disposições necessárias ao trabalho colaborativo (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Vilaronga; Mendes, 2014).

A experiência de colaboração também pode ajudar a evitar uma visão do professor de Educação Especial como profissional que possui sozinho respostas para todos os problemas relacionados à inclusão. A atuação especializada envolve conhecimentos específicos, mas precisa estar articulada ao trabalho dos demais professores. O objetivo não é substituir o professor da turma, mas contribuir para que a escola amplie as condições de participação e aprendizagem dos estudantes (Vilaronga; Mendes, 2014).

A literatura sobre colaboração na Educação Especial mostra ainda que aprender a trabalhar com outras pessoas exige habilidades de comunicação e negociação. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) apontam que estudantes universitários envolvidos em experiências colaborativas podem desenvolver habilidades interpessoais e maior confiança para exercer funções de apoio e parceria profissional (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

No contexto do PIBID, essa aprendizagem pode começar em situações pequenas: dividir uma tarefa, ouvir a ideia de um colega, pedir ajuda, compartilhar um material, rever um planejamento ou discutir o que aconteceu depois de uma intervenção. Essas ações aparentemente simples ajudam a construir uma forma de compreender a docência menos centrada no trabalho individual (Felício, 2014; Paniago; Sarmento, 2017).

3.6. Limites e cuidados na interação entre pares

A interação entre licenciandos não produz automaticamente aprendizagem. Um grupo pode estar reunido e ainda manter uma divisão em que algumas pessoas planejam e outras apenas executam. Também pode ocorrer dependência de colegas considerados mais

experientes, levando alguns participantes a esperar respostas prontas em vez de construir autonomia (Paniago; Sarmento, 2017).

Outro risco está na reprodução de práticas sem reflexão. Uma estratégia sugerida por um colega pode parecer funcionar e ser repetida em diferentes situações sem considerar as características dos estudantes. Por isso, a aprendizagem entre pares precisa estar relacionada ao estudo, à observação e à orientação de professores supervisores e coordenadores (Tardif, 2014; Paniago; Sarmento, 2017).

Também podem surgir dificuldades na divisão das responsabilidades. Em trabalhos coletivos, alguns participantes podem assumir maior quantidade de tarefas, enquanto outros permanecem menos envolvidos. A colaboração exige que os integrantes encontrem formas de distribuir responsabilidades e reconhecer as contribuições de cada pessoa (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Vilaronga; Mendes, 2014).

As discordâncias também precisam ser tratadas como parte do processo formativo. A tentativa de evitar qualquer conflito pode gerar uma falsa colaboração, na qual todos concordam sem discutir profundamente as decisões. O grupo pode aprender mais quando encontra formas respeitosas de apresentar divergências e analisar argumentos (Nóvoa, 2009; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

Nesse sentido, a presença das professoras supervisoras e da coordenação de área continua necessária. A interação entre pares ganha maior valor formativo quando existe acompanhamento que ajuda a transformar conversas e experiências em reflexão pedagógica. O papel dos formadores não é controlar todas as trocas, mas criar condições para que as experiências sejam discutidas e relacionadas aos conhecimentos da formação docente (Felício, 2014; Paniago; Sarmento; Rocha, 2018).

O PIBID oferece uma condição favorável para esse processo porque reúne licenciandos, professores da educação básica e docentes das instituições de ensino superior em torno da iniciação à docência. A regulamentação atual mantém como finalidade do programa o fortalecimento da formação inicial e da relação com a educação básica pública, o que permite compreender esses encontros como parte da própria organização formativa do programa (Capes, 2024).

4. CONCLUSÃO

A análise indica que a interação entre pares pode contribuir para a formação inicial de professores de Educação Especial quando a convivência entre licenciandos se transforma em oportunidade de compartilhar experiências, discutir dúvidas, planejar atividades e analisar situações vividas nas escolas. No PIBID, aprender com o colega amplia as experiências individuais, pois uma dificuldade observada por um participante pode gerar reflexão para todo o grupo, enquanto recursos e estratégias conhecidos por uma pessoa podem ser discutidos e reconstruídos coletivamente. A interação também pode favorecer maior segurança durante a entrada na docência e fortalecer o sentimento de pertencimento profissional, mas seus efeitos dependem de participação efetiva, divisão de responsabilidades, abertura ao diálogo e acompanhamento dos professores formadores. Para a Educação Especial, essa aprendizagem possui importância particular porque o trabalho profissional exige colaboração constante com professores da classe comum, profissionais especializados, gestão e famílias. Desse modo, formar-se com o outro não significa apenas receber ajuda durante a graduação. Significa aprender a ouvir, compartilhar, argumentar, rever decisões e construir respostas coletivas, capacidades necessárias para uma atuação comprometida com a inclusão e com a aprendizagem dos estudantes.

5. AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2024-2026.

À Secretaria de Educação (SEDUC) da Prefeitura Municipal de Santos, pela parceria estabelecida com as escolas municipais.

À Universidade Santa Cecília (UNISANTA), pelo apoio ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

6. 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.

7. REFERÊNCIAS

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: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, maio/ago. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, jul./set. 2011.

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

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018.

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

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.