

Danilo Pessopane de ALMEIDA\*

 <https://orcid.org/0009-0003-2460-0553>

João Guilherme R. de CARVALHO \*\*

 <https://orcid.org/0009-0004-4590-1301>

Leonardo Balzi de CARVALHO\*\*\*

 <https://orcid.org/0009-0006-2808-333X>

Adriana Lima da SILVA\*\*\*\*

 <https://orcid.org/0009-0000-0982-2930>

Fernanda Trivellato D. ALONSO\*\*\*\*\*

 <https://orcid.org/0009-0007-7278-8668>

Vanda Lucia Garcia LOUZANO\*\*\*\*\*

 <https://orcid.org/0009-0009-0842-344X>

Amélia de L. N. da FONSECA\*\*\*\*\*

 <https://orcid.org/0009-0005-3054-9488>

Recebido em: 27 de abril de 2026.

Aprovado em: 18 de setembro de 2026.

## FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES ENTRE A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID

### RESUMO

A ampliação das matrículas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na educação básica brasileira tem intensificado o debate sobre a formação inicial de professores para atuação em contextos educacionais inclusivos. Apesar dos avanços legais, persistem desafios na articulação entre a formação acadêmica e as demandas da prática docente, especialmente, no que tange ao desenvolvimento de competências para o atendimento à diversidade. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como uma política pública que aproxima universidade e escola pública, favorecendo experiências formativas em contextos reais de ensino. Este estudo teve como objetivo compreender de que maneira o Subprojeto PIBID Interdisciplinar dos cursos de Pedagogia e Educação Física do Centro Universitário de Santa Fé do Sul (Unifunec) contribui para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à Educação Inclusiva. Trata-se de uma pesquisa Qualitativa, de natureza Descritiva, desenvolvida na modalidade de Relato de Experiência. As ações foram realizadas em três escolas públicas municipais de Ensino Fundamental (Anos Iniciais), envolvendo licenciandos dos cursos de Pedagogia e Educação Física no acompanhamento pedagógico de estudantes PAEE, com predominância de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise evidenciou que a inserção sistemática dos licenciandos no cotidiano escolar, associada ao planejamento colaborativo, à reflexão sobre a prática e à atuação interdisciplinar, favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à mediação da aprendizagem, à flexibilização das estratégias pedagógicas, ao trabalho colaborativo e à construção da identidade profissional docente. Conclui-se que o subprojeto constituiu um ambiente formativo capaz de potencializar a preparação de futuros professores para a Educação Inclusiva e evidenciou a interdisciplinaridade como estratégia relevante para o desenvolvimento de competências docentes na formação inicial.

**Palavras-chave:** formação inicial docente; PIBID; educação especial e inclusiva; TEA; interdisciplinaridade.

## INITIAL TEACHER EDUCATION FOR INCLUSIVE EDUCATION: INTERDISCIPLINARY EXPERIENCES BETWEEN PEDAGOGY AND PHYSICAL EDUCATION WITHIN PIBID

### ABSTRACT

The increase in the enrollment of students who are part of the Target Population of Special Education (PAEE) in Brazilian basic education has intensified the debate on initial teacher education for working in inclusive educational settings. Despite legal advances, challenges persist in bridging academic education and the demands of teaching practice, particularly regarding the development of competencies to address diversity. In this context, the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) stands out as a public policy that brings universities and public schools closer together, fostering educational experiences in real-world teaching contexts. This study aimed to understand how the Interdisciplinary PIBID Subproject involving the Pedagogy and Physical Education programs at the University Center of Santa Fé do Sul (Unifunec) contributes to the development of teaching competencies for Inclusive Education. This is a qualitative, descriptive study conducted as an experience report. The activities were carried out in three municipal public elementary schools (early years), involving pre-service teachers from the Pedagogy and Physical Education programs in providing pedagogical support to PAEE students, predominantly students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The analysis showed that the systematic integration of pre-service teachers into everyday school life, combined with collaborative planning, reflection on practice, and interdisciplinary work, fostered the development of competencies related to learning mediation, flexible pedagogical strategies, collaborative work, and the construction of a professional teaching identity. It is concluded that the subproject provided an educational environment capable of enhancing the preparation of future teachers for Inclusive Education and highlighted interdisciplinarity as a relevant strategy for developing teaching competencies during initial teacher education.

**Keywords:** initial teacher education; PIBID; special and inclusive education; Autism Spectrum Disorder; interdisciplinarity.

\* Mestre, Coordenador de Área do Subprojeto Interdisciplinar do Pibid, Docente do Centro Universitário de Santa Fé do Sul, SP/BR - Unifunec, e-mail: danilo.libras.prof@gmail.com

\*\* Graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário de Santa Fé do Sul, SP/BR - Unifunec, e-mail: joaoguilhermeradv@gmail.com

\*\*\* Graduando em Educação Física pelo Centro Universitário de Santa Fé do Sul, SP/BR - Unifunec, e-mail: leonardo.balzi0866@gmail.com

\*\*\*\* Professora da Rede Municipal de Ensino, Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar do Pibid/Unifunec, e-mail: adrianalima6@hotmail.com

\*\*\*\*\* Professora da Rede Municipal de Ensino, Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar do Pibid/Unifunec, e-mail: fer.trivellato@hotmail.com

\*\*\*\*\* Professora da Rede Municipal de Ensino, Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar do Pibid/Unifunec, e-mail: vandallucialouzano28@gmail.com

\*\*\*\*\* Mestre, Coordenadora Institucional do Pibid, Docente do Centro Universitário de Santa Fé do Sul-SP/BR, e-mail: amelincoln@gmail.com



## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos principais eixos das políticas educacionais brasileiras, ao promover mudanças na organização dos sistemas de ensino, nas práticas pedagógicas e na formação docente. A ampliação do acesso de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) às classes comuns da Educação Básica representa um avanço na garantia do direito à educação, deslocando o foco da matrícula para a efetivação da aprendizagem, da participação e do desenvolvimento integral. Nesse contexto, torna-se evidente que a inclusão escolar depende não apenas de marcos legais e políticas públicas, mas também da formação de professores capazes de responder às demandas de uma escola cada vez mais diversa.

Entretanto, estudos apontam que a formação inicial ainda apresenta limitações na articulação entre os conhecimentos desenvolvidos na universidade e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Em muitos cursos de licenciatura, o contato com práticas inclusivas ocorre de forma restrita, ao dificultar o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico, à flexibilização das estratégias de ensino, ao trabalho colaborativo e à mediação da aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Diante desse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como uma importante política pública de formação inicial ao promover a inserção dos licenciandos em escolas públicas e aproximar universidade e educação básica. Essa experiência favorece a construção da identidade docente, a reflexão crítica sobre a prática e o desenvolvimento de competências profissionais em contextos reais de ensino.

Apesar da ampla produção científica sobre o PIBID, ainda são escassos estudos que analisem experiências interdisciplinares voltadas à educação inclusiva, especialmente aquelas desenvolvidas por licenciandos de diferentes áreas do conhecimento. Essa lacuna evidencia a necessidade de compreender como a interdisciplinaridade pode potencializar a formação docente para atuação junto aos estudantes PAEE.

É nesse contexto que se insere o Subprojeto PIBID Interdisciplinar dos cursos de Pedagogia e Educação Física do Centro Universitário de Santa Fé do Sul (Unifunec), desenvolvido em parceria com três escolas públicas municipais. A proposta fundamenta-se na atuação colaborativa dos licenciandos no acompanhamento pedagógico de estudantes PAEE,

especialmente, daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na articulação entre a teoria e a prática em situações concretas do cotidiano escolar.

Apesar dos avanços observados na produção científica acerca das contribuições do PIBID para a formação inicial docente, permanece a necessidade de ampliar a compreensão sobre experiências formativas que articulem, simultaneamente, interdisciplinaridade, iniciação à docência e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa necessidade torna-se particularmente relevante quando diferentes licenciaturas compartilham o planejamento e a realização de intervenções destinadas à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de estudantes PAEE.

A problemática que orienta este relato emerge, portanto, da própria realidade formativa e educacional vivenciada no Subprojeto Interdisciplinar do PIBID/Unifunec: de que maneira a inserção sistemática de licenciandos de Pedagogia e Educação Física em escolas públicas, mediante observação, planejamento colaborativo, intervenção pedagógica, acompanhamento e reflexão sobre a prática, contribui para o desenvolvimento de competências docentes necessárias à atuação na Educação Inclusiva?

A realização do estudo justifica-se pela necessidade de compreender e socializar experiências concretas de formação inicial capazes de aproximar os conhecimentos acadêmicos das demandas encontradas pelos futuros professores no cotidiano da Educação Básica. No contexto analisado, essa relevância foi ampliada pela expressiva presença de estudantes com TEA entre o público acompanhado e pela necessidade de os licenciandos aprenderem, em situações reais, a reconhecer barreiras à aprendizagem e à participação, selecionar e produzir recursos pedagógicos acessíveis, flexibilizar estratégias de ensino, desenvolver formas diferenciadas de mediação e avaliar continuamente as respostas dos estudantes às intervenções propostas.

Além disso, a experiência apresenta relevância por reunir licenciandos de duas áreas de formação com conhecimentos complementares. A articulação entre Pedagogia e Educação Física possibilitou integrar dimensões pedagógicas, cognitivas, comunicacionais, motoras, sociais, emocionais e sensoriais, oferecendo aos futuros professores oportunidades de construir coletivamente intervenções que superassem perspectivas fragmentadas de desenvolvimento e de inclusão. O relato dessa experiência pode, assim, contribuir para a reflexão sobre outras iniciativas de formação inicial que busquem aproximar universidade e escola pública e organizar práticas colaborativas voltadas à inclusão.

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo consiste em compreender as contribuições das experiências desenvolvidas no Subprojeto Interdisciplinar do PIBID, envolvendo os cursos de Pedagogia e Educação Física do Unifunec, para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à Educação Inclusiva, com atenção às práticas de observação, planejamento colaborativo, flexibilização pedagógica, produção e utilização de recursos acessíveis, intervenção interdisciplinar, acompanhamento dos estudantes e reflexão sistemática sobre a prática.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A formação inicial docente frente aos desafios contemporâneos da Educação Inclusiva

A formação inicial de professores constitui um dos principais elementos para a efetivação da educação inclusiva, pois prepara os futuros docentes para responder às demandas de uma escola marcada pela diversidade. Entretanto, estudos recentes indicam que as licenciaturas ainda apresentam dificuldades para articular os conhecimentos teóricos às situações concretas da prática pedagógica, ao limitar o desenvolvimento de competências voltadas somente ao atendimento dos estudantes PAEE (Lopes *et al.*, 2023).

Revisões recentes demonstram que a inclusão não deve restringir-se à oferta de disciplinas sobre Educação Especial, mas constituir um princípio transversal da formação docente. Oliveira e Pilatti (2024) evidenciam que experiências práticas em ambientes escolares favorecem o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, à adaptação de estratégias pedagógicas e à reflexão sobre a prática. Em perspectiva semelhante, Luz e Sardagna (2025) afirmam que a identidade profissional para a educação inclusiva é construída ao longo das experiências formativas, especialmente, na articulação entre universidade e escola.

Além do domínio de conhecimentos pedagógicos, espera-se que o futuro professor desenvolva competências para o trabalho colaborativo, a flexibilização curricular e a mediação da aprendizagem. Nesse sentido, a literatura converge ao indicar que a formação inicial deve integrar fundamentos teóricos, vivências práticas e reflexão crítica, favorecendo a construção de práticas inclusivas e o desenvolvimento da identidade docente (Lopes *et al.*, 2023; Luz; Sardagna, 2025).

Assim, a aproximação entre universidade e educação básica constitui um elemento essencial para qualificar a formação inicial, que se justifica pela relevância de políticas públicas que promovam experiências pedagógicas em contextos reais de ensino.

## 2.2 O PIBID como política pública de fortalecimento da formação inicial

O PIBID constitui uma das principais políticas públicas brasileiras voltadas ao fortalecimento da formação inicial de professores, ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas e fortalecer a articulação entre universidade e Educação Básica (Brasil, 2024).

Diferentemente de experiências restritas aos estágios curriculares, o programa possibilita a participação dos licenciandos em atividades de planejamento, intervenção pedagógica e reflexão sobre a prática, no favorecimento ao desenvolvimento de competências profissionais e da identidade docente. Fernandes e Lima (2024), em revisão sistemática, concluíram que o PIBID fortalece a aproximação entre universidade e escola, amplia a compreensão da realidade educacional e contribui para a construção da profissionalidade docente.

Estudos desenvolvidos com egressos do programa também evidenciam repercussões positivas na inserção profissional e na consolidação da carreira docente (Biscaro; Aranda, 2024). No campo da Educação Especial, Oliveira e Pilatti (2024) observaram que a participação no PIBID favorece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, a elaboração de materiais adaptados e a reflexão sobre as lacunas da formação inicial.

Entretanto, a literatura ressalta que tais contribuições dependem da qualidade das experiências desenvolvidas, da atuação dos professores supervisores e da articulação entre universidade e escola (Fernandes; Lima, 2024). Nesse contexto, subprojetos interdisciplinares voltados à educação inclusiva apresentam potencial para ampliar o desenvolvimento de competências docentes, especialmente, por meio do trabalho colaborativo e da integração entre diferentes áreas do conhecimento.

## 2.3 Educação Inclusiva: fundamentos e desafios contemporâneos

A educação inclusiva consolidou-se como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras ao defender o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em classes comuns do ensino regular, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas. Nessa perspectiva, a Educação Especial deixa de constituir um sistema paralelo e passa a atuar como modalidade transversal de ensino, ao oferecer recursos e serviços que favoreçam a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes PAEE.

Embora os avanços normativos tenham ampliado o acesso dos estudantes PAEE à escola comum, pesquisas recentes demonstram que a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à organização pedagógica, à formação docente, à acessibilidade curricular e ao desenvolvimento de práticas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula. Revisão bibliométrica realizada por pesquisadores da Educação em Revista concluiu que o principal desafio na atualidade não é garantir apenas o acesso à escola, mas assegurar condições para a participação efetiva e para a aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse contexto, ganha destaque o conceito de eliminação de barreiras à aprendizagem, que desloca o foco das limitações individuais para as condições oferecidas pela escola. Em vez de adaptar o estudante ao currículo, a perspectiva inclusiva propõe a construção de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de contemplar diferentes formas de aprender, participar e demonstrar conhecimentos. Entre as estratégias mais discutidas na literatura recente, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), compreendido como uma abordagem que orienta o planejamento de objetivos, metodologias, recursos e formas de avaliação acessíveis desde o início do processo educativo, ao reduzir a necessidade de adaptações posteriores, além do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que visa à adaptação do currículo, de acordo com as distintas potencialidades discente.

Assim, a educação inclusiva pressupõe uma mudança de paradigma, na qual a diversidade deixa de ser compreendida como exceção e passa a constituir elemento inerente ao processo educativo. Isso implica reconhecer que todos os estudantes podem aprender quando lhes são asseguradas oportunidades, estratégias pedagógicas e apoios compatíveis com suas necessidades educacionais. Nessa perspectiva, a atuação docente, o planejamento colaborativo e a organização de práticas acessíveis tornam-se elementos centrais para a construção de uma escola efetivamente inclusiva.

## **2.4 A interdisciplinaridade na formação docente para a Educação Inclusiva**

A interdisciplinaridade tem sido apontada como uma estratégia relevante para qualificar a formação inicial de professores, especialmente, diante da complexidade dos desafios presentes na educação inclusiva. Ao favorecer o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, essa abordagem amplia a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais integradas, colaborativas e centradas nas potencialidades dos estudantes.

No contexto da formação docente, a interdisciplinaridade não se restringe à aproximação entre conteúdos curriculares, mas pressupõe o planejamento coletivo, a corresponsabilidade entre profissionais e a integração de diferentes saberes na resolução de problemas pedagógicos. Leme e Toledo (2024) destacam que a pedagogia colaborativa fortalece tanto a formação inicial quanto a prática docente ao promover relações de cooperação entre professores e favorecer processos inclusivos mais consistentes.

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante quando envolve licenciaturas com características complementares, como Pedagogia e Educação Física. Enquanto a Pedagogia contribui para o planejamento didático, a mediação da aprendizagem e a organização curricular, a Educação Física amplia as possibilidades de participação por meio da cultura corporal, do movimento, da interação social, da adaptação de atividades e do desenvolvimento psicomotor discente. Estudos recentes indicam que a atuação integrada dessas áreas potencializa práticas inclusivas e favorece a participação de estudantes com deficiência em diferentes contextos escolares.

No campo específico da Educação Física, revisões sistemáticas demonstram que a inclusão depende da adoção de estratégias como ensino colaborativo, adaptações pedagógicas, diversificação das formas de comunicação e utilização de recursos acessíveis, ao evidenciar que o trabalho interdisciplinar amplia as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência.

Além disso, pesquisas sobre a formação inicial de professores de Educação Física revelam que, embora os currículos tenham incorporado avanços relacionados à educação inclusiva, ainda persistem desafios para consolidar culturas institucionais inclusivas e fortalecer práticas interdisciplinares durante a graduação. Esses resultados reforçam a necessidade de experiências formativas que promovam a integração entre diferentes licenciaturas e aproximem os futuros professores da realidade das escolas.

Nesse cenário, subprojetos interdisciplinares desenvolvidos no âmbito do PIBID constituem espaços privilegiados para a construção de saberes compartilhados. A convivência entre licenciandos de diferentes áreas, professores supervisores e coordenadores possibilita o planejamento conjunto, a reflexão crítica sobre a prática e o desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais abrangentes. Assim, a interdisciplinaridade deixa de representar apenas uma organização curricular e passa a constituir um princípio de formação docente comprometido com a construção de uma escola efetivamente inclusiva.

## 2.5 O TEA no contexto da Educação Inclusiva

O TEA integra o PAEE e caracteriza-se por diferenças persistentes na comunicação e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. No contexto escolar, essas características manifestam-se de maneira heterogênea, exigindo que o planejamento pedagógico considere as singularidades, potencialidades e necessidades educacionais de cada estudante, ao evitar práticas padronizadas ou baseadas, exclusivamente, no diagnóstico.

A literatura recente destaca que a escolarização de estudantes com TEA depende menos da condição clínica e mais da capacidade da escola em organizar ambientes acessíveis, promover interações significativas e eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Nesse sentido, estratégias como organização da rotina, previsibilidade das atividades, flexibilização metodológica, recursos visuais e mediação pedagógica favorecem o engajamento e o desenvolvimento acadêmico, social e comunicacional desses estudantes.

No âmbito da formação inicial, pesquisas evidenciam que muitos licenciandos ainda relatam insegurança para atuar com estudantes com TEA, principalmente, pela limitada vivência prática durante a graduação. A inserção em programas como o PIBID amplia as oportunidades de compreender as especificidades do transtorno, observar diferentes estratégias pedagógicas e refletir criticamente sobre práticas inclusivas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Estudos desenvolvidos em subprojetos interdisciplinares do PIBID demonstram que a atuação conjunta entre licenciandos de Pedagogia e Educação Física favorece intervenções mais abrangentes, na articulação de atividades voltadas ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e socioemocional. Os relatos indicam avanços na participação, na interação social e na autonomia dos estudantes com TEA, além de contribuírem para a construção de competências docentes relacionadas ao planejamento colaborativo e à educação inclusiva.

Assim, a formação docente voltada ao atendimento de estudantes com TEA deve superar abordagens centradas apenas nas características clínicas do transtorno e priorizar experiências pedagógicas que permitam aos futuros professores compreender a diversidade como elemento constitutivo da escola. Nessa perspectiva, programas de iniciação à docência constituem espaços privilegiados para a articulação entre teoria e prática, no favorecimento do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis à construção de práticas educacionais inclusivas.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Delineamento da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida na modalidade de relato de experiência. Essa abordagem possibilita compreender e analisar, criticamente, práticas pedagógicas vivenciadas em contextos reais de formação docente, ao valorizar os processos formativos, as interações estabelecidas e as aprendizagens construídas ao longo das atividades desenvolvidas (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Nessa perspectiva, a opção metodológica adotada mostrou-se adequada aos objetivos desta investigação, por possibilitar a análise crítica das experiências vivenciadas no âmbito do Subprojeto PIBID Interdisciplinar, evidenciando as contribuições das práticas desenvolvidas para a formação inicial de professores e para a construção de competências voltadas à educação inclusiva.

#### 3.2 Contexto da pesquisa

A experiência foi desenvolvida no âmbito do PIBID do Unifunec, por meio de um Subprojeto Interdisciplinar entre os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física, vinculada às ações realizadas em três escolas públicas municipais de educação básica localizadas no interior do estado de São Paulo, aplicadas às turmas com estudantes PAEE regularmente matriculados, com enfoque nos estudantes diagnosticados com TEA.

Participaram das atividades uma coordenadora institucional, um coordenador de área, três professoras supervisoras e licenciandos bolsistas dos cursos de Pedagogia e Educação Física. Ao longo dos 24 meses de vigência do edital do PIBID, houve substituições de bolsistas em decorrência da conclusão da graduação, desligamentos e novas inserções, conforme as normas do programa. Assim, embora o subprojeto dispusesse de vinte e quatro bolsas de iniciação à docência distribuídas simultaneamente, o número de licenciandos que participaram das atividades e vivenciaram as experiências formativas ao longo de toda a execução do projeto foi superior a esse quantitativo, ampliando o alcance das ações e o número de futuros professores beneficiados pela proposta formativa.

### 3.3 Organização do subprojeto e procedimentos de desenvolvimento das experiências

O desenvolvimento da experiência ocorreu de forma processual, na articulação da inserção no contexto escolar, observação, planejamento, intervenção, registro, avaliação e replanejamento. Inicialmente, os bolsistas realizaram atividades de ambientação nas escolas-campo, destinadas ao reconhecimento dos espaços, da organização pedagógica e institucional, das características das turmas e das demandas relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse período, também foram orientados a conhecer documentos norteadores das unidades escolares, como Projeto Político-Pedagógico, Plano de Gestão e Regimento Escolar, na busca pela compreensão das diretrizes institucionais às quais as ações do subprojeto se articulam.

Após a ambientação, os licenciandos passaram a realizar observações sistemáticas do cotidiano escolar e acompanhamento dos estudantes PAEE, especialmente com TEA. As observações direcionaram-se às formas de participação, interação, comunicação e realização das atividades escolares, bem como às potencialidades apresentadas pelos estudantes e às barreiras que dificultavam seu acesso, compreensão, envolvimento e aprendizagem. As informações produzidas nessa etapa eram compartilhadas com as professoras supervisoras e utilizadas para subsidiar o planejamento das intervenções.

O planejamento assumiu caráter colaborativo e interdisciplinar. Bolsistas de Pedagogia e Educação Física, professoras supervisoras e Coordenação de Área analisavam as demandas identificadas e definiam objetivos, estratégias metodológicas, formas de mediação e recursos pedagógicos. As propostas não foram organizadas como modelos padronizados, mas flexibilizadas segundo as singularidades, os ritmos, as potencialidades e as formas de participação observadas em cada contexto e em cada educando. Entre as ações desenvolvidas se apresentaram atividades pedagógicas e corporais adaptadas, jogos educativos e cooperativos, dinâmicas coletivas, experiências sensoriais, materiais didáticos interdisciplinares, suportes visuais e utilização de recursos digitais e de Tecnologia Assistiva.

No campo da acessibilidade comunicacional e pedagógica, foram utilizadas imagens, suportes visuais, recursos digitais e pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), particularmente, como possibilidades de apoio a estudantes com necessidades relacionadas à comunicação, à organização da rotina e ao processamento sensorial. Também foram utilizados ambientes e laboratórios de informática, na articulação entre cultura digital, acessibilidade e intencionalidade pedagógica. A seleção desses recursos ocorreu a partir das

necessidades observadas, ao evitar sua utilização de maneira indiscriminada ou desvinculada dos objetivos educacionais.

A interdisciplinaridade orientou a elaboração e a realização das intervenções. Os conhecimentos da Pedagogia relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, alfabetização, desenvolvimento cognitivo, organização pedagógica e flexibilização curricular foram articulados aos conhecimentos da Educação Física relacionados ao movimento, à corporeidade, ao desenvolvimento motor, às práticas corporais, aos jogos, à interação e à participação coletiva. Dessa articulação, resultaram propostas que buscavam integrar dimensões cognitivas, motoras, comunicacionais, sociais, emocionais e sensoriais do desenvolvimento.

Após as intervenções, as respostas dos estudantes eram observadas e registradas, por meio da formalização acerca da participação, interação, dificuldades, potencialidades e formas de envolvimento nas atividades. Os bolsistas produziram registros diários e relatórios mensais, nos quais sistematizaram as atividades realizadas, observações produzidas, avanços percebidos, dificuldades encontradas e encaminhamentos necessários. Esses documentos constituíram instrumentos de acompanhamento do percurso formativo e de reflexão sobre as práticas realizadas.

O processo de acompanhamento ocorreu sistematicamente por meio de reuniões semanais entre professoras supervisoras e bolsistas e reuniões quinzenais envolvendo Coordenação de Área, supervisoras e licenciandos. Nesses momentos, foram analisadas a intencionalidade pedagógica das propostas, a adequação das estratégias, a participação dos estudantes, a acessibilidade, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática. Quando determinada estratégia não favorecia adequadamente a participação ou a aprendizagem, procedeu-se, então, à reorganização das formas de mediação, à diversificação dos recursos, à adaptação das atividades, à reorganização dos jogos e práticas corporais e à incorporação ou revisão de recursos visuais e sensoriais.

### 3.4 Registro e sistematização da experiência

A sistematização da experiência foi realizada continuamente pelos bolsistas de iniciação à docência por meio de registros diários e relatórios mensais. Esses instrumentos documentaram as atividades desenvolvidas, as observações produzidas no cotidiano escolar, as intervenções

realizadas, as respostas dos estudantes às propostas, as dificuldades identificadas, os avanços percebidos e os encaminhamentos considerados necessários para as atividades subsequentes.

Os registros não possuíram apenas função administrativa, mas constituíram instrumentos formativos de reflexão sobre a prática. Nas reuniões de acompanhamento, as situações documentadas foram retomadas e analisadas coletivamente pelos bolsistas, professoras supervisoras e Coordenação de Área, ao permitir relacionar as experiências concretas aos conhecimentos estudados nas licenciaturas e aos princípios da Educação Inclusiva. A partir dessas análises, foram discutidas a pertinência das estratégias adotadas, as barreiras encontradas, as formas de participação dos estudantes e as possibilidades de reorganização das intervenções.

Esse processo possibilitou transformar a experiência cotidiana em objeto de reflexão pedagógica. As dificuldades observadas não foram interpretadas como resultados definitivos ou como limitações atribuíveis, exclusivamente, aos estudantes, mas como elementos para análise das condições de ensino e para revisão das práticas. Dessa maneira, os registros subsidiaram um movimento contínuo de ação, reflexão e replanejamento e contribuíram para a construção progressiva da autonomia e da identidade profissional dos licenciandos.

Parte desses registros também subsidiou a produção acadêmico-científica dos participantes, sendo utilizada na elaboração de relatos de experiência apresentados em eventos científicos, ampliando a relação entre iniciação à docência, investigação, reflexão sobre a prática e socialização do conhecimento.

### **3.5 Produção e análise das informações**

As informações analisadas foram produzidas a partir dos registros das atividades desenvolvidas pelos participantes, dos planejamentos pedagógicos, das observações realizadas nas escolas, das reuniões de acompanhamento e das reflexões construídas durante a execução do subprojeto.

A análise ocorreu por meio da interpretação crítica das experiências vivenciadas, articulando-as ao referencial teórico sobre formação inicial de professores, educação inclusiva, interdisciplinaridade e PIBID. Dessa forma, buscou-se compreender as contribuições do subprojeto para o desenvolvimento profissional dos licenciandos e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

### 3.6 Aspectos éticos

Por tratar-se de um relato de experiência de caráter institucional, foram preservadas as identidades dos estudantes, professores e escolas participantes, garantindo-se o anonimato das informações apresentadas. As análises priorizam os processos formativos e as ações pedagógicas desenvolvidas, sem identificação individual dos participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em Educação.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Da observação do cotidiano à identificação das barreiras à participação

A inserção sistemática dos licenciandos nas escolas-campo possibilitou que a formação inicial ultrapassasse a observação episódica da realidade educacional e se constituísse como processo continuado de compreensão, intervenção e reflexão sobre o cotidiano escolar. Durante a ambientação e o acompanhamento das turmas, os bolsistas observaram diferentes formas de organização do ensino, mediação docente, participação dos estudantes e utilização dos recursos pedagógicos, buscando relacionar essas experiências aos conhecimentos construídos nos cursos de Pedagogia e Educação Física.

No acompanhamento dos estudantes PAEE, com predominância daqueles com TEA, a observação direcionou-se não somente às características individuais, mas às condições de participação proporcionadas pelas propostas pedagógicas. Foram consideradas as respostas dos estudantes às atividades, suas formas de interação e comunicação, seus ritmos, dificuldades e potencialidades. Nessa perspectiva, as barreiras passaram a ser compreendidas a partir das situações em que as estratégias, recursos ou formas de organização não favoreciam, suficientemente, a comunicação, a interação, a compreensão, o envolvimento ou a participação do estudante.

Essa mudança de perspectiva constituiu importante aprendizagem profissional para os bolsistas. Em vez de atribuir, exclusivamente, ao diagnóstico as dificuldades encontradas, as experiências possibilitaram questionar a própria organização das propostas de ensino. Quando determinada atividade, forma de mediação ou recurso não respondiam adequadamente às características e às formas de participação observadas, a situação era registrada, discutida com as professoras supervisoras e retomada nos momentos de planejamento, resultando em adequações posteriores. O processo aproximou-se, assim, da compreensão de inclusão

defendida pela literatura contemporânea, segundo a qual as condições pedagógicas devem ser reorganizadas para ampliar acesso, participação e aprendizagem.

#### **4.2 Recursos acessíveis e flexibilização das práticas pedagógicas**

Um dos aspectos mais significativos da experiência foi a aprendizagem dos licenciandos acerca da necessidade de diversificar recursos, linguagens e formas de participação. A partir das necessidades identificadas no acompanhamento dos estudantes, foram elaboradas, selecionadas e adequadas atividades pedagógicas e corporais, jogos educativos e cooperativos, dinâmicas de grupo, experiências sensoriais, materiais didáticos interdisciplinares e suportes visuais. Essas estratégias tinham como finalidade ampliar as condições de compreensão, comunicação, interação, envolvimento e participação dos estudantes nas propostas.

No campo da Tecnologia Assistiva, as experiências formativas envolveram estudos e utilização de possibilidades relacionadas à CAA, imagens, suportes visuais, pranchas de comunicação alternativa e recursos digitais, particularmente, diante de necessidades relacionadas à comunicação, à organização da rotina e ao processamento sensorial. A utilização desses recursos não ocorreu de maneira generalizada em razão do diagnóstico, mas foi discutida a partir das necessidades identificadas durante o acompanhamento dos estudantes.

A flexibilização curricular e metodológica também não foi compreendida simplesmente como redução de conteúdo ou elaboração de atividades paralelas. Ela envolveu adequações nas formas de apresentação, mediação, organização e condução das propostas, diversificação dos recursos, reorganização dos jogos e práticas corporais e oferta de diferentes possibilidades de participação e expressão. Assim, buscou-se preservar a intencionalidade pedagógica das atividades e, simultaneamente, ampliar as condições para que os estudantes participassem das experiências educacionais de acordo com suas singularidades e potencialidades.

Essas práticas permitiram aos licenciandos compreender, concretamente, que acessibilidade pedagógica não corresponde à existência de um único recurso adaptado, mas à capacidade docente de analisar, continuamente, as condições de ensino e reorganizá-las diante das respostas dos estudantes. Esse resultado converge com Oliveira e Pilatti (2024), ao evidenciarem que experiências do PIBID junto à Educação Especial podem favorecer tanto a elaboração de materiais adaptados quanto a reflexão dos licenciandos sobre suas próprias estratégias de ensino.

### 4.3 A experiência interdisciplinar entre Pedagogia e Educação Física

A interdisciplinaridade materializou-se não apenas na composição administrativa do subprojeto, mas no planejamento e desenvolvimento compartilhado das propostas. Os bolsistas das duas licenciaturas analisaram, conjuntamente, as situações observadas e mobilizaram conhecimentos específicos e complementares para a construção de intervenções adequadas às demandas identificadas.

Nesse processo, os conhecimentos da Pedagogia relacionados ao ensino e à aprendizagem, alfabetização, desenvolvimento cognitivo, organização pedagógica, planejamento e flexibilização curricular foram articulados aos conhecimentos da Educação Física referentes ao movimento, corporeidade, desenvolvimento motor, jogos, práticas corporais, interação e participação coletiva. Essa complementaridade possibilitou desenvolver atividades adaptadas, jogos educativos e cooperativos, dinâmicas coletivas, experiências sensoriais e materiais didáticos interdisciplinares.

Um jogo ou uma prática corporal, nessa perspectiva, não foi compreendido, exclusivamente, como recurso destinado ao desenvolvimento motor. As propostas foram devidamente organizadas para mobilizar, simultaneamente, interação social, comunicação, cooperação, atenção, participação e aprendizagem. Da mesma maneira, atividades inicialmente relacionadas a objetivos pedagógicos puderam incorporar movimento, exploração corporal, experiências sensoriais e interação coletiva, na ampliação das possibilidades de participação dos estudantes.

A experiência contribuiu, portanto, para que os licenciandos superassem uma compreensão fragmentada da atuação profissional. A Pedagogia e a Educação Física não funcionaram como campos paralelos, mas como áreas capazes de compartilhar problemas pedagógicos e construir respostas conjuntas. Essa organização mostrou-se particularmente relevante no acompanhamento dos estudantes PAEE, uma vez que permitiu considerar, de maneira integrada, dimensões cognitivas, motoras, comunicacionais, sociais, emocionais e sensoriais.

### 4.4 Acompanhamento, avaliação e replanejamento das intervenções

O acompanhamento dos estudantes ocorreu de forma processual durante a permanência dos bolsistas nas escolas-campo. Diferentemente de intervenções isoladas, as atividades possibilitaram observar, continuamente, as respostas dos estudantes às propostas, suas formas

de interação e participação, dificuldades apresentadas e potencialidades evidenciadas em diferentes situações pedagógicas.

Essas observações foram registradas pelos bolsistas e retomadas nos momentos de acompanhamento com as professoras supervisoras e a Coordenação de Área. A análise não se restringiu à verificação da realização ou não de determinada atividade, mas buscou compreender se as estratégias utilizadas favoreceram, efetivamente, comunicação, interação, participação e aprendizagem. As respostas apresentadas pelos estudantes funcionaram, portanto, como indicadores para a continuidade, modificação ou substituição das estratégias utilizadas.

Quando foram identificadas dificuldades de participação ou inadequação de determinada estratégia, procedeu-se ao replanejamento. Entre os redimensionamentos registrados estiveram a revisão das formas de mediação, a adequação das atividades, a diversificação dos recursos didáticos, a reorganização de jogos e práticas corporais, a incorporação de recursos visuais e sensoriais e ajustes no planejamento interdisciplinar.

Esse processo permitiu acompanhar não apenas os estudantes, mas também o desenvolvimento profissional dos próprios licenciandos. Cada intervenção produziu informações para a atividade subsequente, ao constituir um ciclo formativo no qual observar, planejar, intervir, avaliar e replanejar passaram a ser compreendidos como dimensões indissociáveis do trabalho docente.

#### **4.5 Competências profissionais construídas na experiência dos bolsistas**

A análise dos registros e das experiências desenvolvidas permitiu identificar o fortalecimento de diferentes competências profissionais relacionadas à docência inclusiva. Entre elas, destacaram-se a capacidade de observação sistemática do contexto escolar, planejamento pedagógico, intervenção, avaliação e replanejamento, bem como a habilidade de identificar barreiras à aprendizagem e à participação e selecionar estratégias e recursos compatíveis com as necessidades observadas.

O trabalho colaborativo fortaleceu também competências relacionadas ao diálogo profissional, à tomada coletiva de decisões e à corresponsabilidade pedagógica. Ao compartilhar observações com colegas de outra licenciatura, professoras supervisoras, docentes e equipes gestoras, os bolsistas foram desafiados a justificar suas escolhas, analisar diferentes perspectivas e reformular propostas a partir das contribuições produzidas coletivamente.

No campo da Educação Inclusiva, a experiência contribuiu para ampliar a capacidade de flexibilizar estratégias, produzir e selecionar recursos acessíveis, diversificar formas de mediação e compreender as singularidades dos estudantes sem reduzir sua escolarização ao diagnóstico. O contato continuado com estudantes PAEE possibilitou aos licenciandos reconhecer que a atuação inclusiva exige planejamento intencional, observação das respostas dos educandos e disposição permanente para reorganizar as condições de ensino.

Também foram fortalecidas competências investigativas e acadêmico-científicas. Os registros diários e relatórios mensais foram utilizados como fontes para sistematização das experiências, elaboração de relatos de experiência e participação em eventos científicos, no favorecimento ao desenvolvimento da escrita acadêmica, argumentação, comunicação científica e reflexão fundamentada sobre a própria prática.

#### **4.6 Extensão, socialização das experiências e formação acadêmico-científica**

A experiência formativa não permaneceu circunscrita às atividades desenvolvidas nas escolas-campo. As vivências foram sistematizadas e socializadas em ações acadêmicas, científicas e de conscientização, no fortalecimento da articulação entre iniciação à docência, extensão, pesquisa e formação profissional.

Entre essas ações, destacaram-se atividades relacionadas ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo, que possibilitaram apresentar e compartilhar, no âmbito institucional, experiências e resultados decorrentes das práticas realizadas nas escolas-campo. Esses momentos ampliaram o diálogo entre Educação Básica e Ensino Superior e favoreceram a discussão pública acerca da inclusão, do TEA e da formação de professores.

A dimensão científico-formativa também se concretizou mediante a produção de relatos de experiência elaborados a partir dos registros diários, relatórios mensais, observações e intervenções realizadas pelos bolsistas. Os licenciandos participaram como autores e apresentadores de trabalhos no 16º Fórum Científico: Educação, Ciência e Tecnologia e no 6º Congresso Multidisciplinar do Unifunec, ao transformarem as experiências vivenciadas nas escolas em objetos de sistematização, reflexão e divulgação científica.

Entre as temáticas socializadas estiveram estratégias lúdicas no atendimento de estudantes com TEA no ciclo de alfabetização; jogos e brincadeiras para o desenvolvimento de habilidades sociais; formação inicial e práticas interdisciplinares; práticas de Pedagogia e Educação Física relacionadas ao desenvolvimento socioemocional; inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física; interdisciplinaridade na construção de práticas educativas

inclusivas; e contribuições conjuntas da Educação Física e da Pedagogia para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com TEA.

A participação nessas atividades ampliou a experiência dos bolsistas para além da intervenção pedagógica, proporcionando vivências de sistematização, escrita, submissão, apresentação e discussão de trabalhos acadêmicos. Dessa maneira, a prática desenvolvida na escola converteu-se também em objeto de produção de conhecimento e reflexão sobre a formação docente.

#### 4.7 Diálogo entre a experiência e a literatura

Os resultados observados apresentam convergências importantes com estudos recentes sobre formação inicial, PIBID e Educação Inclusiva. A experiência de elaboração e adequação de materiais, diversificação das estratégias e reflexão sobre as práticas aproxima-se dos achados de Oliveira e Pilatti (2024), que identificaram no PIBID possibilidades de desenvolvimento de estratégias inclusivas e elaboração de materiais adaptados. No presente relato, entretanto, essa contribuição assumiu uma característica particular: os processos de adaptação e flexibilização foram construídos de maneira interdisciplinar entre licenciandos de Pedagogia e Educação Física, articulando dimensões pedagógicas, cognitivas, corporais, motoras, sociais e comunicacionais.

Também se observou convergência com Fernandes e Lima (2024) quanto ao potencial do PIBID para aproximar universidade e escola e fortalecer a profissionalidade docente. A experiência analisada acrescenta a esse debate a importância da continuidade do acompanhamento. Os registros diários, relatórios mensais e reuniões periódicas permitiram que as intervenções não fossem compreendidas como ações isoladas, mas como componentes de um ciclo de observação, planejamento, intervenção, avaliação e replanejamento.

Os resultados também dialogam com Leme e Toledo (2024) acerca da relevância da colaboração para a construção de processos inclusivos. No subprojeto analisado, a colaboração ocorreu em diferentes níveis: entre bolsistas das duas licenciaturas, entre licenciandos e professoras supervisoras e entre universidade, equipes gestoras e escolas-campo. Essa configuração ampliou as possibilidades de análise das situações educacionais e contribuiu para a corresponsabilidade pelas decisões pedagógicas.

No campo específico da Educação Física, os achados aproximam-se das estratégias identificadas por Basso-Braz *et al.* (2024), especialmente, quanto à necessidade de adaptações pedagógicas, diversificação das formas de participação e trabalho colaborativo para favorecer

a inclusão. Entretanto, a experiência aqui relatada evidencia que a contribuição da Educação Física pode ultrapassar a adaptação das práticas corporais quando articulada à Pedagogia, na incorporação de objetivos relacionados a comunicação, interação, cooperação, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.

Por fim, os resultados dialogam com os princípios do DUA discutidos por Zerbato e Mendes (2021) e Bordignon e Morgenstern (2024), sobretudo no reconhecimento da necessidade de se diversificarem estratégias, recursos e formas de participação. Embora o subprojeto não tenha sido estruturado como uma aplicação sistemática do DUA, as experiências de flexibilização, utilização de recursos visuais e sensoriais e diversificação das formas de mediação apresentam aproximações com seus princípios, especialmente, na busca pela redução de barreiras pedagógicas.

## 5 CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi compreender as contribuições das experiências desenvolvidas no Subprojeto Interdisciplinar do PIBID, ao envolver os cursos de Pedagogia e Educação Física do Unifunec, para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à Educação Inclusiva. A análise da experiência permite responder que a contribuição do subprojeto ocorreu, sobretudo, pela inserção sistemática dos licenciandos em situações concretas de ensino, articulada a processos contínuos de observação, planejamento colaborativo, intervenção, registro, avaliação e replanejamento.

As experiências vivenciadas possibilitaram aos bolsistas compreender que a atuação docente em contextos inclusivos exige mais do que conhecimento teórico acerca das características do PAEE. Exige capacidade de observar como os estudantes aprendem, comunicam-se, interagem e participam, identificar barreiras presentes nas condições de ensino e reorganizar estratégias, recursos e formas de mediação de acordo com as necessidades observadas. Nesse processo, foram desenvolvidas atividades pedagógicas e corporais adaptadas, jogos educativos e cooperativos, experiências sensoriais, recursos visuais, materiais didáticos interdisciplinares e possibilidades relacionadas às Tecnologias Assistivas e à CAA.

A atuação conjunta entre Pedagogia e Educação Física constituiu elemento central da experiência. A articulação entre conhecimentos pedagógicos, cognitivos, motores, comunicacionais, sociais, emocionais e sensoriais possibilitou a elaboração de propostas mais abrangentes e contribuiu para que os licenciandos compreendessem a inclusão a partir de uma perspectiva de desenvolvimento integral. Assim, a interdisciplinaridade não se restringiu à

composição do subprojeto, mas se concretizou no planejamento compartilhado, na elaboração de recursos, nas intervenções e na reflexão coletiva sobre as respostas dos estudantes.

Os registros diários, relatórios mensais e reuniões sistemáticas de acompanhamento permitiram acompanhar as intervenções ao longo do tempo e transformar as dificuldades observadas em elementos para revisão da prática. Esse movimento favoreceu o fortalecimento de competências profissionais relacionadas à observação, planejamento, intervenção, avaliação, flexibilização pedagógica, trabalho colaborativo, acessibilidade, identificação de barreiras e replanejamento, além de contribuir para a autonomia, a capacidade crítico-reflexiva e a construção da identidade profissional dos futuros professores.

A experiência também ultrapassou os limites das escolas-campo por meio de ações de formação, conscientização e socialização acadêmico-científica. A participação dos bolsistas na sistematização das experiências, na elaboração de relatos e na apresentação de trabalhos em eventos científicos fortaleceu competências de investigação, escrita, argumentação e comunicação científica, demonstrando que a iniciação à docência pode articular prática pedagógica, reflexão, pesquisa e produção de conhecimento.

Conclui-se, portanto, que o Subprojeto Interdisciplinar do PIBID constituiu um espaço formativo relevante para a preparação de futuros professores para a Educação Inclusiva, especialmente, por transformar situações concretas do cotidiano escolar em oportunidades sistemáticas de aprendizagem profissional. A experiência evidencia que práticas formativas organizadas por meio de inserção continuada na escola, acompanhamento de estudantes PAEE, planejamento interdisciplinar, utilização intencional de recursos acessíveis, registro reflexivo e replanejamento podem ser desenvolvidas, com as necessárias adequações contextuais, em outras iniciativas de formação inicial docente.

Embora os resultados estejam vinculados às características específicas das três escolas-campo e ao contexto institucional analisado, os procedimentos formativos utilizados apresentam potencial de transferência para experiências semelhantes. Não se propõe a reprodução padronizada das atividades ou dos recursos, uma vez que a própria perspectiva inclusiva exige respostas contextualizadas às singularidades dos estudantes. Entretanto, o ciclo de observação, planejamento colaborativo, intervenção, registro, avaliação e replanejamento, associado à atuação interdisciplinar e à parceria entre universidade e escola, constitui uma referência metodológica que pode subsidiar outros programas e projetos de formação inicial comprometidos com a Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- BASSO-BRAZ, A. *et al.* Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na educação física escolar: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 30, e30021, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124293>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- BISCARO, A. de F. V.; ARANDA, M. A. de M. Contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos do Mato Grosso do Sul. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, n. 35, e765, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v16.i35.e765>. Acesso em: 16 set. 2026.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES n.º 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 59, p. 33-36, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- BORDIGNON, R. W.; MORGENSTERN, J. M. Princípios e usos do Desenho Universal para a Aprendizagem na educação inclusiva: uma revisão de literatura. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 13, e12854, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-470>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- FERNANDES, B. V. M.; LIMA, C. da C. de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, n. 35, e816, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v16.i35.e816>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- LEME, E. S.; TOLEDO, M. dos S. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, e6049, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6049>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- LOPES, R. D. C. *et al.* Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, e23, p. 1-37, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X69480>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- LUZ, P. de O.; SARDAGNA, H. V. Educação inclusiva e a formação inicial de professores: o imperativo da inclusão e as (im)possibilidades na constituição dos modos de ser professor. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, e45, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X89838>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- OLIVEIRA, A. D. A. de; PILATTI, L. A. As contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Biologia: experiência com alunos da educação especial. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 17, n. esp. 1, p. 558-581, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v17inesp.1.1222>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 25 jul. 2026.