



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**PATRICIA GOMES BORGES
RAQUEL LAUANY VIRIATO DE ANDRADE
YONE LOPES DE LIMA**

**SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

BOA VISTA - RR

2026

PATRICIA GOMES BORGES

RAQUEL LAUANY VIRIATO DE ANDRADE

YONE LOPES DE LIMA

**SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
LINCENCIATURA EM PEDAGOGIA - EAD.

BOA VISTA - RR

2026

SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Autor¹, Patrícia Gomes Borges

Autor², Raquel Lauany Viriato de Andrade

Autor³, Yone Lopes de Lima

Declaro que sou autor(a)^{1, 2, 3} deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaro também que o mesmo foi por mim elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho.

Assim, declaro, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais. (Consulte a 3ª Cláusula, § 4º, do Contrato de Prestação de Serviços).

RESUMO

O presente artigo constitui um relato de experiência que objetiva analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial em Pedagogia, com enfoque no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A vivência ocorreu entre fevereiro e abril de 2026, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) de uma escola pública em Boa Vista, sob a orientação do Instituto Federal de Roraima (IFRR). Participaram das atividades a professora supervisora, estudantes da educação especial e as bolsistas de licenciatura. As principais ações envolveram o estudo de casos, a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), a confecção de recursos didáticos adaptados e o desenvolvimento de campanhas institucionais sobre Síndrome de Down e Autismo. Como resultados observados, constatou-se que a inserção no ambiente do AEE permitiu a aproximação indissociável entre a teoria acadêmica e a prática escolar, possibilitando o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico, à elaboração de recursos didáticos adaptados e à reflexão sobre a prática inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, fundamentada em observação participante e registros realizados em diário de campo.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Docentes. Formação Inicial. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. PIBID.

ABSTRACT

This article is an experience report that aims to analyze the contributions of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) to initial teacher education in Pedagogy, with a focus on Specialized Educational Assistance (SEA). The experience took place between February and April 2026 in the Multifunctional Resource Room (MRR) of a public school in Boa Vista, under the supervision of the Federal Institute of Roraima (IFRR). The activities involved the supervising teacher, students receiving special education services, and undergraduate scholarship holders. The main actions included case studies, the development of the Specialized Educational Assistance Plan (SEAP), the production of adapted teaching materials, and institutional awareness campaigns on Down syndrome and Autism Spectrum Disorder (ASD). The results indicated that participation in the SEA environment

enabled a meaningful integration of academic theory and school practice, contributing to the development of competencies related to pedagogical planning, the preparation of adapted teaching resources, and critical reflection on inclusive educational practices. This is a qualitative study in the form of an experience report, based on participant observation and field diary records.

KEYWORDS: Teaching Knowledge. Initial Training. Specialized Educational Service. Inclusive Education. PIBID.

¹ E-mail do autor:patriciagomesborges@hotmail.com

¹ E-mail do autor:raquellauany02@gmail.com

¹ E-mail do autor:yonelopesdelima@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da temática

A formação inicial de professores no Brasil tem passado por constantes transformações, impulsionadas pela necessidade de aproximar os conhecimentos construídos no ambiente acadêmico das demandas concretas encontradas no cotidiano escolar. Historicamente, os cursos de licenciatura foram marcados por um distanciamento entre teoria e prática, o que frequentemente resultava em insegurança profissional e dificuldades para o enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos. Nesse contexto, as políticas públicas voltadas à valorização da formação docente assumem papel estratégico ao promover experiências que favoreçam a inserção precoce dos licenciandos no ambiente escolar.

Entre essas políticas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que se consolidou como uma importante iniciativa para fortalecer a formação inicial de professores. O programa possibilita a vivência sistemática dos licenciandos em escolas públicas da educação básica, favorecendo a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as experiências práticas desenvolvidas no contexto escolar. Essa aproximação contribui para a construção dos saberes docentes, permitindo ao futuro professor compreender a complexidade da profissão e desenvolver competências essenciais para sua atuação.

No âmbito da Pedagogia, uma das áreas que mais desafiam a formação docente é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O fortalecimento das políticas de educação inclusiva ampliou a presença de estudantes com deficiência,

transtornos do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, exigindo dos profissionais da educação novas competências pedagógicas e metodológicas. Nesse cenário, o AEE, ofertado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), constitui um importante serviço de apoio à inclusão escolar, contribuindo para a eliminação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

A experiência relatada neste estudo foi desenvolvida justamente na intersecção entre a formação proporcionada pelo PIBID e a prática pedagógica realizada no Atendimento Educacional Especializado. A vivência permitiu o acompanhamento de estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncional, a participação na elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas, a análise de documentos escolares e o desenvolvimento de ações voltadas à promoção da inclusão e da conscientização sobre a diversidade humana.

1.2 Problema de pesquisa

Considerando a relevância da formação prática para a construção da identidade profissional docente e a crescente necessidade de qualificação para atuação em contextos inclusivos, este estudo busca responder à seguinte questão norteadora: Como a vivência no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mediada pelo PIBID, contribui para a construção dos saberes docentes na formação inicial dos estudantes de Pedagogia?

A partir dessa problemática, procura-se compreender como as experiências desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais à atuação do futuro professor em uma perspectiva inclusiva.

1.3 Justificativa

A realização deste estudo justifica-se pela importância crescente da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro e pela necessidade de fortalecer processos formativos que preparem os futuros professores para atuar de forma qualificada junto à diversidade presente nas escolas. As Salas de Recursos Multifuncionais desempenham papel fundamental nesse processo ao oferecer suporte pedagógico especializado aos estudantes público-alvo da educação especial, exigindo dos profissionais conhecimentos específicos e capacidade de planejamento diferenciado.

Nesse contexto, o PIBID constitui uma oportunidade significativa para que os licenciandos desenvolvam experiências concretas de atuação pedagógica antes mesmo da conclusão do curso, favorecendo a construção de saberes docentes relacionados à inclusão escolar. Além disso, o estudo contribui para ampliar as reflexões sobre a importância das políticas públicas de iniciação à docência e seus impactos na formação profissional dos futuros educadores.

1.4 Objetivo geral

Analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a construção dos saberes docentes na formação inicial de estudantes de Pedagogia, a partir da vivência no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

1.5 Objetivos específicos

- Identificar os saberes docentes construídos durante a atuação na Sala de Recursos Multifuncional;
- Descrever as experiências desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado no âmbito do PIBID;
- Analisar a elaboração de recursos pedagógicos adaptados como estratégia de promoção da inclusão escolar;
- Examinar a contribuição da construção e acompanhamento do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para a formação docente;
- Descrever as ações de conscientização desenvolvidas na comunidade escolar e discutir suas contribuições para a formação docente e para a promoção da educação inclusiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste relato de experiência dialoga com conceitos centrais da literatura educacional, estruturando-se em três eixos principais que orientaram as práticas vivenciadas. Esta seção articula a epistemologia da prática docente, as políticas de iniciação à docência e os fundamentos do atendimento educacional especializado, buscando referenciar as ações desenvolvidas no ambiente escolar aos postulados acadêmicos vigentes.

2.1 A Formação Inicial e a Construção dos Saberes Docentes

O processo de formação de professores tem sido objeto de intensas revisões epistemológicas ao longo das últimas décadas, afastando-se progressivamente do modelo da racionalidade puramente técnica. Segundo Schön (1992), a docência exige a formação de um profissional reflexivo, capaz de superar a mera aplicação mecânica de teorias para assumir uma postura de investigação constante sobre a sua própria prática no cotidiano da sala de aula. Esse movimento reflexivo é o que garante ao futuro educador a capacidade de lidar com as situações imprevistas e singulares que caracterizam o ambiente escolar.

A construção da identidade do professor ocorre mediante a articulação de múltiplos conhecimentos. Para Pimenta (2012), a atividade docente mobiliza saberes que vão muito além do domínio da disciplina a ser ministrada, exigindo a integração entre os saberes pedagógicos, os saberes da área do conhecimento e, de forma categórica, os saberes da experiência. A autora defende que o estágio e a imersão na escola não são apenas espaços de aplicação teórica, mas sim instâncias produtoras de conhecimento, onde o licenciando constrói a sua postura profissional.

Nessa mesma perspectiva de valorização da prática, destaca-se a natureza heterogênea do conhecimento do professor. De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e temporais, originando-se de diversas fontes, desde a formação acadêmica até os valores pessoais e as vivências institucionais. O autor assevera que os saberes experienciais, validados no trabalho diário e no enfrentamento das dificuldades reais de aprendizagem, constituem o alicerce mais sólido sobre o qual o professor desenvolve a sua segurança e a sua competência metodológica.

A inserção no ecossistema da escola desde os anos iniciais da graduação atende a uma necessidade orgânica da profissão. Conforme aponta Nóvoa (2009), aprender a ser professor requer uma dimensão prática que é indissociável da socialização profissional, visto que a docência se aprende também no convívio com os pares mais experientes. O autor argumenta que a formação não ocorre no isolamento dos laboratórios universitários, mas na partilha de responsabilidades e na observação das dinâmicas reais de gestão e de ensino que ocorrem no interior das instituições.

O desenvolvimento dessa autonomia intelectual e prática é o fim último da graduação em Pedagogia. Segundo Freire (1996), a formação docente deve cultivar

a criticidade e a consciência de que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. O autor sustenta que a reflexão crítica sobre a prática constitui uma exigência da relação entre a teoria e a ação, permitindo que o educador em formação compreenda o seu papel ético e político perante as desigualdades do sistema de ensino.

Diante dessas formulações teóricas, compreende-se que a antecipação do contato com a rotina escolar é o mecanismo mais eficaz para converter o acadêmico em um educador pleno. A literatura atesta que a experiência prévia supervisionada, alinhada à reflexão teórica contínua, neutraliza o distanciamento entre a universidade e a escola básica, garantindo que o futuro pedagogo possua o estofo necessário para gerenciar os desafios estruturais e humanos da profissão.

As contribuições apresentadas pelos autores demonstram que a formação docente é um processo complexo e dinâmico, construído na articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. Enquanto Tardif (2014) destaca a pluralidade dos saberes docentes desenvolvidos ao longo da trajetória profissional, Schön (1992) enfatiza a importância da reflexão sobre a prática como elemento fundamental da formação do professor reflexivo. Em diálogo com esses autores, Pimenta (2012) compreende os espaços de prática como ambientes de produção de conhecimento, ao passo que Nóvoa (2009) ressalta a relevância da aprendizagem colaborativa no contexto escolar. Dessa maneira, a formação inicial do professor exige experiências concretas que possibilitem ao licenciando construir conhecimentos pedagógicos significativos e comprometidos com a realidade educacional.

2.2 O PIBID como Espaço de Articulação Teórico-Prática

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) materializa as recomendações da literatura acadêmica quanto à necessidade de reformular os tempos e os espaços da formação universitária. Ao inserir o estudante de licenciatura no cotidiano de uma escola da rede pública, a política estatal visa combater a defasagem prática frequentemente observada nos currículos tradicionais, oferecendo um cenário de atuação contínua e supervisionada que antecede o momento do estágio obrigatório.

A dinâmica estabelecida por programas de imersão docente cria o que pesquisadores definem como um território híbrido de aprendizagem. Segundo Zeichner (2010), repensar as conexões entre a universidade e a escola básica exige

a criação de um "terceiro espaço" formativo. Nesse ambiente colaborativo, o conhecimento acadêmico fundamentado na pesquisa encontra-se em paridade com o conhecimento prático dos professores que já atuam na linha de frente da educação básica, rompendo com a tradicional hierarquia epistemológica.

Nesse modelo operacionalizado pelo PIBID, o acadêmico atua como um co-investigador do espaço escolar. De acordo com as premissas de Zeichner (2010), a permanência prolongada na instituição permite que o licenciando transcenda a postura passiva de mero observador, assumindo responsabilidades na elaboração de planejamentos, na aplicação de diagnósticos de aprendizagem e na gestão de conflitos inerentes ao espaço escolar. Essa vivência em serviço estrutura um arcabouço técnico que dificilmente seria alcançado apenas com a leitura de manuais pedagógicos.

No contexto específico do subprojeto de Pedagogia do Instituto Federal de Roraima (IFRR), essa articulação revela-se na tutoria exercida de forma contínua. Como corrobora Pimenta (2012), a supervisão do professor da escola campo desempenha um papel de mediação indispensável, pois ele traduz os jargões, as burocracias e as urgências do ambiente escolar para o estagiário. O supervisor atua como a ponte que valida ou redireciona as propostas didáticas elaboradas pelo universitário, garantindo a exequibilidade das ações.

A troca de conhecimentos intergeracional consolida o aprendizado cooperativo preconizado pelos estudiosos do magistério. Conforme Nóvoa (2009), as lógicas de co-formação e a partilha de culturas profissionais são os vetores mais eficientes para renovar o ensino e preparar as novas gerações de educadores. O suporte emocional e técnico fornecido por uma equipe de professores experientes reduz a ansiedade do iniciante, permitindo que os erros metodológicos sejam compreendidos como etapas naturais do desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o PIBID configura-se como um importante espaço formativo ao possibilitar a aproximação entre universidade e escola básica. As experiências proporcionadas pelo programa permitem que os licenciandos desenvolvam competências relacionadas ao planejamento pedagógico, ao trabalho colaborativo e à reflexão crítica sobre a prática docente. Assim, as contribuições de Zeichner (2010), Pimenta (2012) e Nóvoa (2009) evidenciam que a formação inicial de professores torna-se mais significativa quando fundamentada na vivência de situações reais do contexto escolar.

2.3 O Atendimento Educacional Especializado e a Prática Inclusiva

O paradigma da educação brasileira sofreu uma profunda alteração ética e legal ao longo deste século, assumindo o compromisso de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o sistema de ensino passou a se reestruturar para responder às necessidades educacionais especiais, abandonando definitivamente as diretrizes segregacionistas que mantinham as pessoas com deficiência à margem do ensino regular.

A operacionalização dessa política ocorre mediante o suporte técnico de serviços desenvolvidos especificamente para eliminar barreiras de aprendizagem. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito inalienável do público-alvo da educação especial, devendo ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

O locus de atuação desse suporte metodológico é a Sala de Recursos Multifuncional, espaço que demanda do pedagogo uma expertise singular. Para Mantoan (2015), a inclusão escolar autêntica não se faz com práticas padronizadas ou currículos enrijecidos, mas exige a desestabilização do ensino tradicional. A autora argumenta que o atendimento especializado não deve assumir a feição de reforço de conteúdos, mas operar como um ambiente de descobrimento de caminhos cognitivos alternativos para que o aluno consiga acompanhar a sua turma regular.

É fundamentado nesse princípio de mediação que o professor do AEE constrói o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Segundo os preceitos de Vygotsky (2007), o professor atua na zona de desenvolvimento proximal do aluno, oferecendo os suportes pedagógicos, visuais, táteis ou auditivos exatos para que a criança execute uma tarefa que não conseguiria realizar sozinha. A confecção de recursos estruturados ganha, dessa forma, um status de instrumento científico voltado para a emancipação do sujeito histórico.

O acompanhamento desse serviço por estudantes em formação profissional revela-se como o laboratório definitivo para a consolidação da competência docente

inclusiva. A aplicação prática dessas diretrizes teóricas e legais assegura que o futuro licenciado não apenas memorize os marcos normativos da inclusão, mas saiba operar estrategicamente as ferramentas de mediação, superando os obstáculos atitudinais e arquitetando um ensino que responda concretamente às singularidades do intelecto humano.

A articulação entre os fundamentos da educação inclusiva e a formação inicial docente evidencia a importância do Atendimento Educacional Especializado como espaço privilegiado para a construção dos saberes pedagógicos. As contribuições de Mantoan (2015) e Vygotsky (2007) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas mediadoras, capazes de reconhecer as singularidades dos estudantes e promover sua participação efetiva no processo educativo. Dessa forma, a vivência no AEE possibilita aos futuros professores desenvolver competências essenciais para atuar em contextos educacionais inclusivos e comprometidos com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza descritiva e abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa possibilita a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e educacionais, permitindo interpretar experiências, significados e processos vivenciados pelos participantes em seus contextos de atuação. Nesse sentido, o relato de experiência constitui uma importante estratégia de produção de conhecimento ao possibilitar a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos reais de ensino.

3.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos fundamentaram-se na articulação entre pesquisa bibliográfica e imersão prática no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Inicialmente, realizou-se o estudo de referenciais teóricos relacionados à formação docente, educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Paralelamente, ocorreu a inserção das acadêmicas nas atividades desenvolvidas na Sala de Recursos

Multifuncional, possibilitando a observação, participação e reflexão acerca das práticas pedagógicas realizadas.

As atividades contemplaram estudos de caso, acompanhamento de atendimentos educacionais especializados, elaboração de materiais pedagógicos adaptados, análise de documentos institucionais e participação em ações de conscientização voltadas à comunidade escolar.

As atividades foram desenvolvidas semanalmente durante o período de fevereiro a abril de 2026, possibilitando o acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas realizadas na Sala de Recursos Multifuncional. A participação das licenciandas envolveu momentos de observação, planejamento e atuação colaborativa junto à professora supervisora, favorecendo a reflexão sobre os desafios e as potencialidades do Atendimento Educacional Especializado.

3.3 Participantes

Participaram das atividades desenvolvidas a professora supervisora responsável pela Sala de Recursos Multifuncional, as acadêmicas bolsistas do curso de Licenciatura em Pedagogia vinculadas ao PIBID e os estudantes público-alvo da educação especial atendidos pela instituição escolar. As três acadêmicas bolsistas participaram de todas as etapas das atividades propostas, desenvolvendo ações relacionadas ao planejamento pedagógico, à elaboração de recursos adaptados e ao acompanhamento das práticas inclusivas realizadas no ambiente escolar.

3.4 Local da pesquisa

A experiência foi desenvolvida em uma escola pública localizada no município de Boa Vista, estado de Roraima, durante o período compreendido entre fevereiro e abril de 2026. As atividades ocorreram prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncional, espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado e à oferta de suporte pedagógico complementar aos estudantes público-alvo da educação especial. A atuação foi realizada sob a orientação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Para o registro e sistematização das experiências vivenciadas foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados. Entre eles destacam-se o diário de campo, utilizado para registrar observações e reflexões acerca das práticas desenvolvidas; a observação participante da rotina escolar e dos atendimentos realizados; a análise documental de registros pedagógicos e esboços do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE); e os registros fotográficos das atividades, materiais produzidos e ações desenvolvidas ao longo do período de acompanhamento.

A utilização combinada desses instrumentos possibilitou uma compreensão mais abrangente das experiências vivenciadas e dos processos formativos decorrentes da participação no programa.

Os registros realizados no diário de campo permitiram documentar as observações feitas durante as atividades desenvolvidas, bem como as reflexões das licenciandas acerca dos conhecimentos construídos ao longo da experiência. Os registros fotográficos e documentais foram utilizados como suporte para a descrição das práticas pedagógicas observadas.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados ocorreu por meio da descrição e interpretação reflexiva das experiências desenvolvidas, fundamentada nos registros produzidos durante a observação participante e no diário de campo. Os dados foram organizados em categorias temáticas relacionadas ao planejamento pedagógico inclusivo, à elaboração de recursos adaptados e às ações de conscientização desenvolvidas no contexto escolar. Posteriormente, esses registros foram articulados com os referenciais teóricos que fundamentam a formação docente e a educação inclusiva. Os registros produzidos durante a experiência foram organizados, interpretados e analisados qualitativamente, buscando identificar contribuições da participação no PIBID para a construção dos saberes docentes.

Esse processo permitiu compreender de que maneira a vivência no Atendimento Educacional Especializado favoreceu o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e socioemocionais indispensáveis à atuação profissional em contextos educacionais inclusivos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Estudos de caso e estruturação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

A inserção das bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) possibilitou o contato direto com os processos de estudo de caso, planejamento pedagógico e elaboração de estratégias voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). As primeiras atividades desenvolvidas concentraram-se na análise dos perfis dos estudantes atendidos, leitura de relatórios pedagógicos, observação das necessidades educacionais específicas e acompanhamento da construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Esse momento inicial foi fundamental para a compreensão da complexidade do trabalho docente no contexto da educação inclusiva. A observação sistemática das características individuais dos estudantes permitiu identificar que cada processo de aprendizagem exige intervenções diferenciadas, planejadas de acordo com as potencialidades e necessidades específicas de cada sujeito. Tal constatação evidencia que a prática pedagógica inclusiva não pode ser pautada em modelos padronizados, mas deve considerar as singularidades presentes em cada contexto educacional.

Durante o acompanhamento da elaboração dos planos de atendimento, as bolsistas participaram de discussões sobre objetivos pedagógicos, estratégias de intervenção e formas de acompanhamento da evolução dos estudantes. Durante a vivência no Atendimento Educacional Especializado, foi possível perceber que a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) exige um olhar atento às necessidades individuais de cada estudante. Um dos principais desafios observados pelas licenciandas foi compreender como adaptar objetivos pedagógicos e estratégias de intervenção às especificidades apresentadas pelos alunos atendidos. Essa experiência evidenciou que o planejamento no AEE demanda estudo contínuo, trabalho colaborativo e flexibilidade pedagógica.

Além disso, o acompanhamento dos estudos de caso permitiu compreender que as dificuldades encontradas pelos estudantes não são homogêneas, exigindo intervenções diferenciadas e constantemente reavaliadas pelo professor do AEE. Tal

vivência contribuiu significativamente para a construção dos saberes docentes relacionados ao planejamento inclusivo e à tomada de decisões pedagógicas.

Essa experiência possibilitou compreender que o planejamento constitui um dos pilares da ação docente, especialmente no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, onde as decisões pedagógicas precisam estar fundamentadas em avaliações criteriosas e observações constantes.

Os resultados observados durante esse processo corroboram as reflexões de Pimenta (2012), ao afirmar que os espaços de prática constituem ambientes de produção de conhecimento e não apenas de aplicação de teorias previamente construídas. A participação efetiva nas atividades da SRM permitiu às licenciandas compreenderem que a construção dos saberes docentes ocorre de forma dinâmica, por meio da interação entre conhecimento acadêmico, experiência prática e reflexão crítica sobre a ação pedagógica.

Da mesma forma, as experiências vivenciadas confirmam as contribuições de Tardif (2014), que compreende os saberes docentes como um conjunto plural de conhecimentos construídos ao longo da trajetória profissional. O contato com os estudos de caso e com a elaboração do PAEE favoreceu o desenvolvimento de saberes experienciais que dificilmente seriam construídos apenas por meio das atividades acadêmicas realizadas na universidade.

Conforme argumenta Nóvoa (2009), aprender a ser professor implica compartilhar experiências, observar práticas consolidadas e participar ativamente da cultura profissional presente na escola. Nesse sentido, a atuação conjunta entre supervisora e bolsistas constituiu um importante espaço de aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional.

Os resultados evidenciam, portanto, que a participação nos estudos de caso e na estruturação do PAEE contribuiu significativamente para o fortalecimento da capacidade analítica das licenciandas, ampliando sua compreensão acerca dos processos de inclusão escolar e do papel do professor na garantia do direito à aprendizagem.

4.2 Transposição didática e confecção de recursos pedagógicos adaptados

Outro aspecto relevante da experiência foi a participação das bolsistas na elaboração de materiais pedagógicos adaptados destinados aos estudantes

atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado. As atividades envolveram a confecção de jogos educativos, materiais sensoriais, recursos visuais e instrumentos de apoio à aprendizagem, elaborados a partir das necessidades identificadas nos estudos de caso.

Entre as atividades desenvolvidas, destacaram-se a elaboração de materiais adaptados voltados ao estímulo da aprendizagem e da participação dos estudantes durante os atendimentos. A construção desses recursos exigiu das licenciandas a seleção de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades observadas, promovendo maior compreensão acerca do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Durante a produção dos materiais pedagógicos, também foram identificados desafios relacionados à adaptação das atividades propostas e à escolha dos recursos mais adequados para cada estudante. Esses desafios possibilitaram o desenvolvimento de competências importantes, como criatividade, capacidade de planejamento e sensibilidade para reconhecer as diferentes formas de aprender presentes no ambiente escolar.

A produção desses materiais exigiu planejamento, criatividade e capacidade de adaptação dos conteúdos curriculares às características individuais dos estudantes. Durante esse processo, tornou-se evidente que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os recursos utilizados dialogam com as especificidades cognitivas, motoras e sensoriais dos alunos, favorecendo sua participação ativa nas atividades propostas.

A experiência também possibilitou compreender que a elaboração de recursos pedagógicos vai além da simples produção de materiais concretos. Trata-se de um processo de transposição didática no qual o professor transforma conhecimentos abstratos em estratégias acessíveis, capazes de promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Dessa forma, cada recurso produzido foi concebido como instrumento mediador da aprendizagem e da inclusão escolar.

Os resultados observados durante os atendimentos demonstraram maior engajamento dos estudantes nas atividades realizadas, além de avanços na participação, interação e execução das tarefas propostas. Ainda que os progressos tenham ocorrido em ritmos distintos, foi possível identificar melhorias significativas no envolvimento dos alunos com as atividades pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional.

Esses resultados dialogam diretamente com os pressupostos de Vygotsky (2007), especialmente no que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando o estudante recebe mediações adequadas para superar desafios que ainda não conseguiria enfrentar de forma autônoma. Nesse contexto, os recursos pedagógicos adaptados assumem papel fundamental ao oferecer os suportes necessários para a construção do conhecimento.

As observações realizadas também reforçam as contribuições de Mantoan (2015), que defende uma perspectiva inclusiva baseada no reconhecimento das diferenças e na flexibilização das práticas pedagógicas. Para a autora, a inclusão escolar exige a construção de estratégias que rompam com modelos homogêneos de ensino, valorizando as singularidades dos estudantes e ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

Além do desenvolvimento técnico relacionado à elaboração de materiais, a experiência fortaleceu a compreensão das licenciandas acerca da importância da intencionalidade pedagógica na prática docente. Cada recurso confeccionado demandou estudo, planejamento e reflexão sobre sua funcionalidade, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais à atuação profissional futura.

Desse modo, os resultados obtidos evidenciam que a participação na produção e utilização de recursos pedagógicos adaptados favoreceu a construção de saberes docentes relacionados à mediação pedagógica, ao planejamento inclusivo e à promoção da acessibilidade educacional.

4.3 Campanhas de conscientização e formação docente para a inclusão

As ações desenvolvidas durante a experiência não se limitaram ao atendimento direto dos estudantes na Sala de Recursos Multifuncional. As bolsistas também participaram da organização de campanhas de conscientização voltadas à comunidade escolar, abordando temáticas relacionadas à Síndrome de Down, ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e à valorização da diversidade humana.

A participação na organização das campanhas proporcionou às licenciandas o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, ao trabalho em equipe e ao planejamento de ações educativas voltadas à promoção da inclusão. As atividades desenvolvidas demonstraram que a formação docente ultrapassa os limites

da sala de aula, envolvendo também o compromisso social com a construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores.

As campanhas permitiram ampliar os conhecimentos das acadêmicas sobre as diferentes formas de inclusão escolar, contribuindo para a reflexão acerca do papel do professor na sensibilização da comunidade educativa. Dessa forma, as ações realizadas fortaleceram a compreensão de que a educação inclusiva depende do envolvimento coletivo de professores, estudantes e famílias na valorização das diferenças.

As atividades incluíram a produção de murais informativos, folders educativos, materiais de divulgação e participação em eventos promovidos pela escola e por instituições parceiras. Essas ações buscaram ampliar o conhecimento da comunidade acerca das características, potencialidades e direitos das pessoas com deficiência, contribuindo para o enfrentamento de preconceitos e estigmas historicamente presentes na sociedade.

Os resultados observados indicaram uma participação significativa da comunidade escolar nas atividades propostas. Professores, estudantes e familiares demonstraram interesse pelas informações compartilhadas, ampliando os debates sobre inclusão e respeito às diferenças. Essa mobilização contribuiu para fortalecer uma cultura escolar mais acolhedora e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Sob a perspectiva formativa, as campanhas também representaram importantes oportunidades de desenvolvimento profissional para as licenciandas. A organização das ações exigiu planejamento, comunicação, trabalho em equipe e capacidade de articulação entre conhecimentos teóricos e demandas sociais concretas, ampliando a compreensão do papel social desempenhado pelo professor.

As experiências vivenciadas encontram respaldo nas reflexões de Freire (1996), que compreende a educação como prática transformadora comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para o autor, o educador exerce uma função que ultrapassa os limites da sala de aula, atuando como agente de conscientização e transformação social.

Da mesma forma, os resultados observados reforçam as contribuições de Zeichner (2010), ao destacar a importância da aproximação entre universidade e escola na formação docente. As ações desenvolvidas demonstraram que a

participação em contextos reais de atuação favorece a construção de conhecimentos mais significativos e alinhados às necessidades concretas da educação básica.

Os impactos das campanhas também evidenciaram que a inclusão escolar depende não apenas da oferta de serviços especializados, mas do envolvimento de toda a comunidade educativa na promoção de atitudes pautadas no respeito, na empatia e na valorização da diversidade. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas contribuíram para ampliar a compreensão acerca da inclusão como responsabilidade coletiva.

De maneira geral, os resultados obtidos ao longo da experiência confirmam que o PIBID constitui um importante espaço de formação inicial docente. A participação nas atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado possibilitou a construção de conhecimentos técnicos, pedagógicos e humanos indispensáveis à atuação profissional, fortalecendo a identidade docente e contribuindo para a formação de educadores comprometidos com os princípios da educação inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a construção dos saberes docentes na formação inicial de estudantes de Pedagogia, a partir da vivência no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A experiência desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncional possibilitou uma aproximação significativa entre os conhecimentos construídos no âmbito acadêmico e as demandas concretas da prática pedagógica inclusiva, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência.

Em resposta ao problema de pesquisa proposto, constatou-se que a participação no programa favoreceu a ampliação dos conhecimentos pedagógicos, o fortalecimento da capacidade de planejamento, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à mediação da aprendizagem e a consolidação de uma postura profissional pautada pela reflexão crítica e pelo compromisso com a inclusão escolar.

Os resultados evidenciaram que a atuação na Sala de Recursos Multifuncional proporcionou experiências formativas relevantes, especialmente no que se refere à análise de estudos de caso, à elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), à produção de recursos pedagógicos adaptados e ao

acompanhamento das necessidades específicas dos estudantes atendidos. Essas vivências contribuíram para a construção de saberes experienciais fundamentais à formação docente, permitindo às licenciandas compreender a complexidade dos processos educativos e a importância de práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas.

A experiência possibilitou o fortalecimento de competências socioemocionais indispensáveis à atuação profissional, tais como empatia, escuta sensível, responsabilidade, trabalho colaborativo e compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes. A convivência com a professora supervisora, com os alunos atendidos e com suas famílias favoreceu a compreensão de que a educação inclusiva exige não apenas domínio teórico e metodológico, mas também sensibilidade para reconhecer e valorizar as singularidades humanas presentes no ambiente escolar.

As campanhas desenvolvidas sobre Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista ampliaram o diálogo com a comunidade escolar, contribuindo para a disseminação de informações, para a redução de preconceitos e para a valorização da diversidade como princípio fundamental da educação.

O presente estudo também apresenta algumas limitações que merecem ser consideradas. A experiência relatada foi desenvolvida em apenas uma instituição escolar e durante um período específico de participação no PIBID, o que não permite generalizar os resultados para outros contextos educacionais. Além disso, por se tratar de um relato de experiência, as análises apresentadas estão fundamentadas nas observações e reflexões produzidas pelas licenciandas ao longo das atividades desenvolvidas.

Diante disso, sugere-se que futuras pesquisas possam ampliar a investigação sobre as contribuições do PIBID na formação inicial de professores em diferentes contextos escolares, bem como analisar as percepções dos professores supervisores e dos próprios licenciandos acerca das experiências vivenciadas no Atendimento Educacional Especializado. Estudos comparativos entre diferentes instituições também poderão contribuir para o fortalecimento das práticas inclusivas na formação docente.

Embora tenham sido identificados desafios relacionados à compreensão de terminologias técnicas, à elaboração de materiais pedagógicos adaptados e à necessidade de constante atualização profissional, tais dificuldades configuraram importantes oportunidades de aprendizagem. O enfrentamento dessas situações

favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, competências indispensáveis para a atuação docente em contextos inclusivos.

Conclui-se, portanto, que o PIBID desempenha papel fundamental na formação inicial de professores ao promover a inserção dos licenciandos em contextos reais de ensino, possibilitando a construção de saberes docentes articulados à prática educativa. A experiência vivenciada no Atendimento Educacional Especializado reafirma a importância de políticas públicas que fortaleçam a aproximação entre universidade e escola, contribuindo para a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea e comprometidos com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2022.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. A formação de profissionais reflexivos: em busca de uma nova epistemologia da prática. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 28 jun. 2026.