

Pedagogia inclusiva e ritmos de aprendizagem na formação inicial de professores: análise documental de um subprojeto PIBID

Nonato Assis de Miranda¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6592-3381>

Lilian Correia Pessoa²

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3134-3835>

Marizilda Souza Mangerona³

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0032-3435>

Audrey Eduarda Silva Araujo⁴

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5088-0088>

Rosileide Aparecida dos Santos⁵

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0671-1407>

Resumo

A formação inicial de professores desempenha papel fundamental na qualidade da educação e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. Nesse contexto, programas de iniciação à docência favorecem a aproximação entre universidade e escola e ampliam as oportunidades de desenvolvimento profissional dos licenciandos. Este estudo analisou como os princípios da pedagogia inclusiva e do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem se expressam na proposta formativa de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e nas experiências registradas por bolsistas. Desenvolveu-se pesquisa qualitativa documental, tendo como corpus o subprojeto e sete relatórios produzidos por duas bolsistas. Os resultados evidenciaram aproximações entre a proposta formativa e as experiências registradas, especialmente quanto à observação, ao planejamento, à mediação pedagógica e ao reconhecimento da diversidade. Conclui-se que a experiência formativa pode favorecer a construção de práticas docentes mais atentas às diferenças, às possibilidades de participação e aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Palavras-chave: formação inicial de professores; PIBID; pedagogia inclusiva; ritmos de aprendizagem; pesquisa documental.

Abstract

Initial teacher education plays a fundamental role in educational quality and in developing pedagogical practices committed to diversity. In this context, teacher initiation programs foster closer relationships between universities and schools and expand opportunities for the professional development of prospective teachers. This study analyzed how the principles of inclusive pedagogy and respect for different learning paces are expressed in the educational proposal of a subproject of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program and in the experiences reported by scholarship students. A qualitative documentary study was conducted using the subproject and seven reports produced by two scholarship students as the corpus. The findings revealed connections between the educational proposal and the reported experiences, particularly regarding observation, planning, pedagogical mediation, and recognition of diversity. The study concludes that such formative experiences can foster teaching practices that are more attentive to differences, opportunities for participation, and different learning paces.

Keywords: initial teacher education; teacher initiation; inclusive pedagogy; learning paces; documentary research.

Referência: MIRANDA, Nonato Assis de; PESSÔA, Lilian Correia; MANGERONA, Marizilda Souza; ARAUJO, Audrey Eduarda Silva; SANTOS, Rosileide Aparecida dos. Pedagogia inclusiva e ritmos de aprendizagem na formação inicial de professores: análise documental de um subprojeto PIBID. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 11, n. 1, e202611008, 2026. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol11.n.1.e202611008>

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Universidade Municipal de São Caetano do Sul (UCS); Universidade Paulista (UNIP). São Paulo – Brasil. E-mail: mirandanonato@uol.com.br

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Universidade Paulista (UNIP). São Paulo – Brasil. E-mail: lilian.pessoa@docente.unip.br

³ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo. Secretária Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo – Brasil. E-mail: marimangerona@gmail.com

⁴ Licencianda em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP); bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na UNIP. Universidade Paulista (UNIP). São Paulo – Brasil. E-mail: audrey.araujo@aluno.unip.br

⁵ Licencianda em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP); bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na UNIP. Universidade Paulista (UNIP). São Paulo – Brasil. E-mail: rosileide.santos8@aluno.unip.br



1 Introdução

A formação inicial de professores constitui uma dimensão estratégica para a qualidade da educação básica, pois envolve a construção dos conhecimentos, das disposições profissionais e das formas de compreensão da docência que orientarão a atuação dos futuros professores. No Brasil, esse processo tem sido historicamente atravessado por dificuldades relacionadas à fragmentação dos currículos das licenciaturas, à distância entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade das escolas e à descontinuidade das políticas educacionais. Embora diferentes iniciativas governamentais tenham sido instituídas nas últimas décadas com o propósito de qualificar a preparação para o magistério, persistem limitações decorrentes da fragmentação das ações, da sobreposição de programas e das sucessivas reformulações das políticas públicas de formação docente (Gatti, 2021).

A complexidade desse cenário evidencia que a formação docente não pode se limitar à transmissão de conteúdos teóricos ou à realização pontual de atividades práticas. Ela requer oportunidades sistemáticas de aproximação com a educação básica, acompanhamento por professores experientes, reflexão sobre a prática e articulação entre os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes construídos no exercício da profissão. Nessa perspectiva, políticas de iniciação à docência contribuem para que os licenciandos conheçam e problematizem o cotidiano escolar desde a graduação, sem que essa inserção, por si só, assegure uma formação teórica e prática consistente. Como alertam Souza e Oliveira (2024), embora a imersão na escola proporcionada pelo PIBID seja relevante, ela não elimina as contradições e os limites mais amplos das políticas de formação inicial de professores.

Entre as políticas públicas destinadas à formação inicial docente, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2010). O Programa promove a inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica, favorecendo atividades de observação, planejamento, intervenção pedagógica e reflexão sobre a prática. Fundamentado na cooperação entre instituições de educação superior e redes de ensino, aproxima licenciandos, professores da educação básica e docentes das licenciaturas em experiências formativas voltadas aos desafios do trabalho pedagógico.

Estudos realizados em diferentes cursos e contextos educacionais têm evidenciado contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. Menezes e Sousa (2023), ao investigarem ex-bolsistas de um subprojeto de Biologia, identificaram que o Programa favoreceu a construção de saberes profissionais, a reflexão sobre a prática, a aproximação entre universidade e educação básica e a valorização da docência. Na mesma direção, Brito, Ferreira e Pucci (2024), com base em narrativas de uma licencianda em Pedagogia, demonstraram que as experiências vividas no PIBID contribuíram para o processo de constituição do "ser professora", evidenciando o potencial formativo das vivências e das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

As contribuições do Programa também se manifestam na possibilidade de os licenciandos planejarem, desenvolverem e avaliarem estratégias pedagógicas em diferentes contextos. Freitas, Ferreira e Pereira (2022) verificaram que, mesmo durante o ensino remoto emergencial, o PIBID preservou sua dimensão formativa ao possibilitar a articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências práticas e novas metodologias de ensino. Em relato de experiência no ensino de Física, Souza (2025) também destacou que a inserção dos bolsistas em escolas com diferentes características favoreceu a articulação entre teoria e prática, o planejamento colaborativo, o uso de metodologias ativas e o fortalecimento da identidade



profissional, ainda que seus resultados devam ser compreendidos no contexto específico em que foram produzidos.

A participação no PIBID pode ainda influenciar a escolha pela carreira docente. Licurgo, Stanzani e Passos (2024), ao analisarem egressos de uma Licenciatura em Química, identificaram que as vivências proporcionadas pelo Programa contribuíram para o conhecimento da profissão, o aprimoramento da formação inicial e o estímulo à permanência na docência.

As potencialidades formativas do PIBID adquirem especial relevância quando direcionadas à construção de práticas pedagógicas inclusivas. A formação para a inclusão não se restringe ao conhecimento de determinadas deficiências ou à aplicação de técnicas específicas, mas requer a compreensão da diversidade como característica constitutiva das salas de aula e o planejamento de práticas capazes de contemplar diferentes condições, necessidades e ritmos de aprendizagem.

Martins e Santos (2020), ao investigarem egressas de Pedagogia participantes de um subprojeto de educação especial inclusiva, verificaram que o PIBID favoreceu a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de atividades voltadas à participação dos estudantes no currículo. Embora tenham identificado a permanência de estruturas escolares marcadas por processos excludentes, as autoras concluem que as experiências proporcionadas pelo Programa contribuem para que futuros professores problematizem a realidade escolar e formulem alternativas pedagógicas.

A necessidade de fortalecer essa dimensão da formação docente também é evidenciada por Miranda, Romeiro e Garcia (2024), que identificaram a permanência de práticas pedagógicas reducionistas e dificuldades na elaboração de estratégias inclusivas e adaptações curriculares, especialmente em contextos nos quais os materiais e os sistemas de ensino limitam a flexibilização das práticas pedagógicas.

Esses resultados reforçam a importância de propostas de formação inicial que ofereçam aos licenciandos oportunidades para observar a diversidade presente nas escolas, conhecer os estudantes, planejar intervenções e desenvolver estratégias coerentes com diferentes formas e ritmos de aprendizagem. Não se trata de elaborar atividades paralelas ou simplificadas para determinados estudantes, mas de construir práticas pedagógicas flexíveis que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem de todos.

É nesse contexto que se insere o Subprojeto Pedagogia Inclusiva: metodologias e ritmos de aprendizagem, desenvolvido no âmbito do PIBID da Universidade Paulista. A proposta busca contribuir para a formação acadêmica e humanista dos licenciandos de Pedagogia, articulando conhecimentos teóricos e experiências desenvolvidas na escola, com ênfase em metodologias que valorizem a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem. O subprojeto também prevê a colaboração entre universidade e escolas, a análise das necessidades dos estudantes e a elaboração de estratégias didático-pedagógicas coerentes com as realidades educacionais das instituições participantes.

O subprojeto fundamenta-se na compreensão de que uma escola democrática e inclusiva requer a valorização das diferenças humanas e a construção de respostas educativas capazes de atender às necessidades dos estudantes. Para isso, propõe o desenvolvimento de competências para planejar e implementar intervenções pedagógicas articulando formação acadêmica, experiência escolar, pesquisa e reflexão sobre a prática.

Apesar da expansão das pesquisas sobre o PIBID, os estudos examinados concentram-se, em sua maioria, nas percepções de licenciandos e egressos, utilizando entrevistas, questionários, relatos de experiência ou narrativas formativas. Martins e Santos (2020) recorreram a entrevistas, questionário e análise documental; Menezes e Sousa (2023) analisaram formulários respondidos por ex-bolsistas; Licurgo, Stanzani e Passos (2024) investigaram egressos de uma Licenciatura em Química; Brito, Ferreira e Pucci (2024)



examinaram narrativas de uma licencianda; Freitas, Ferreira e Pereira (2022) analisaram práticas desenvolvidas durante o ensino remoto; e Souza (2025) apresentou um relato de experiência no ensino de Física. Embora essas pesquisas produzam evidências relevantes sobre os efeitos formativos do Programa, permanece espaço para investigações que analisem, de forma articulada, como os fundamentos pedagógicos explicitados em um subprojeto se relacionam com as experiências registradas durante seu desenvolvimento.

Diante dessa lacuna, formula-se a seguinte questão de pesquisa: como os princípios da pedagogia inclusiva e do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem se expressam na proposta formativa de um subprojeto PIBID do curso de Pedagogia e nas experiências registradas por bolsistas de iniciação à docência durante seu desenvolvimento? O objetivo deste estudo é analisar, por meio de pesquisa documental, como esses princípios se expressam na proposta formativa de um subprojeto PIBID do curso de Pedagogia e nas experiências registradas por bolsistas de iniciação à docência durante seu desenvolvimento. Busca-se, assim, compreender as relações entre a concepção formativa assumida pelo subprojeto e as experiências documentadas pelas bolsistas, considerando os processos de inserção na realidade escolar, planejamento, intervenção, reflexão sobre a prática e construção de estratégias pedagógicas voltadas à diversidade e aos diferentes ritmos de aprendizagem.

2 Formação inicial docente, PIBID e pedagogia inclusiva

A compreensão das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores na perspectiva da pedagogia inclusiva requer a articulação entre diferentes referenciais teóricos. Nesse sentido, esta seção aborda, inicialmente, os fundamentos da formação inicial docente e da iniciação à docência, enfatizando o papel do PIBID como política pública de aproximação entre universidade e escola. Em seguida, discute os pressupostos da pedagogia inclusiva, destacando sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade e dos diferentes ritmos de aprendizagem.

2.1 Formação inicial de professores e iniciação à docência

A formação inicial de professores constitui um processo complexo de desenvolvimento profissional que ultrapassa a aquisição de conhecimentos específicos das áreas de ensino e envolve a construção de saberes, competências, valores e formas de compreender a docência. Nessa perspectiva, formar professores significa promover condições para que os licenciandos desenvolvam capacidades de análise crítica da realidade educacional, fundamentem pedagogicamente suas decisões e construam uma identidade profissional comprometida com a aprendizagem dos estudantes e com a transformação das práticas educativas. Essa compreensão rompe com perspectivas centradas na racionalidade técnica, segundo as quais o professor seria apenas um executor de métodos previamente definidos, e aproxima-se de concepções que entendem a docência como uma atividade intelectual, reflexiva e socialmente situada (Nóvoa, 1992; Marcelo García, 1999; Tardif, 2014).

Sob essa perspectiva, a formação docente é compreendida como um processo contínuo de construção da profissionalidade. Os conhecimentos mobilizados pelo professor não decorrem exclusivamente da formação universitária, mas resultam da articulação entre saberes científicos, curriculares, pedagógicos e experienciais, produzidos ao longo da trajetória profissional e permanentemente ressignificados nas relações estabelecidas com os diferentes



contextos de atuação. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes possuem natureza plural e são constituídos por múltiplas fontes de conhecimento, enquanto Nóvoa (1992, 2019) enfatiza que a formação profissional se consolida pela reflexão crítica sobre a prática e pela participação em comunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Em sentido convergente, Marcelo García (1999) compreende a aprendizagem da docência como um processo permanente, no qual a formação inicial representa apenas uma etapa de um percurso mais amplo de desenvolvimento profissional.

Essa compreensão reforça a necessidade de superar dicotomias historicamente presentes nos cursos de licenciatura, especialmente a separação entre teoria e prática. Durante muito tempo, a formação inicial foi organizada de maneira fragmentada, concentrando os conhecimentos pedagógicos em disciplinas específicas e relegando o contato com a realidade escolar aos momentos finais do curso, sobretudo durante os estágios curriculares. Tal organização tem sido objeto de críticas por limitar a compreensão da complexidade do trabalho docente e dificultar a integração entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas concretas da escola. Como observa Gatti (2021), apesar dos avanços registrados nas políticas de formação de professores nas últimas décadas, persistem desafios relacionados à articulação entre os diferentes programas, à continuidade das políticas públicas e à construção de propostas formativas que promovam efetivamente a integração entre conhecimentos teóricos e experiências desenvolvidas na educação básica. Nessa mesma direção, Gatti et al. (2019) evidenciam que muitos cursos de licenciatura ainda apresentam dificuldades para integrar os componentes teóricos e práticos da formação, reforçando a necessidade de experiências formativas que aproximem, desde o início da graduação, universidade e escola básica e contribuam para a construção da identidade profissional docente.

É nesse contexto que se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), concebido como uma política pública destinada a fortalecer a formação inicial por meio da aproximação sistemática entre universidade e escola (Brasil, 2010). Ao promover a inserção dos licenciandos nas instituições de educação básica desde os primeiros anos da graduação, o Programa amplia as possibilidades de observação, planejamento, intervenção e reflexão sobre a prática pedagógica, favorecendo experiências que extrapolam a lógica tradicional do estágio supervisionado (Gatti et al., 2014). Entretanto, a contribuição do PIBID não deve ser compreendida apenas pela antecipação do contato com a escola. Conforme argumentam Souza e Oliveira (2024), o potencial formativo do Programa depende da articulação entre experiências práticas, fundamentos teóricos, acompanhamento pedagógico e processos reflexivos, evitando que a aproximação com o cotidiano escolar seja reduzida a uma perspectiva exclusivamente instrumental.

As pesquisas desenvolvidas nos últimos anos corroboram essa compreensão ao evidenciarem que as contribuições do PIBID ultrapassam a dimensão operacional da prática docente. Estudos realizados em diferentes licenciaturas indicam que a participação no Programa favorece a construção de saberes profissionais, fortalece a aproximação entre universidade e educação básica, amplia a reflexão sobre o trabalho pedagógico e contribui para o desenvolvimento profissional dos licenciandos (Martins; Santos, 2020; Menezes; Sousa, 2023; Brito; Ferreira; Pucci, 2024). Ao mesmo tempo, essas investigações mostram que os resultados do Programa dependem das características de cada subprojeto, da qualidade das mediações pedagógicas e das oportunidades efetivamente oferecidas aos licenciandos para analisar, problematizar e intervir na realidade escolar. Essa compreensão desloca o foco da iniciação à docência da simples vivência prática para a construção de processos formativos fundamentados na reflexão crítica e na produção de conhecimentos sobre a profissão docente.

2.2 Pedagogia inclusiva e diferentes ritmos de aprendizagem



A compreensão contemporânea da educação inclusiva ultrapassa a perspectiva centrada no acesso de estudantes com deficiência às instituições escolares e passa a concebê-la como um princípio orientador da organização dos sistemas educacionais e das práticas pedagógicas. Sob essa concepção, a inclusão pressupõe o reconhecimento da diversidade como característica constitutiva dos contextos educativos e exige que os sistemas de ensino e as escolas desenvolvam condições para assegurar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Como defendem Booth e Ainscow (2011), a construção de ambientes inclusivos implica transformar culturas, políticas e práticas escolares, deslocando o foco das limitações individuais para a remoção das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação. Em consonância com essa compreensão, Mantoan (2015) argumenta que a inclusão representa uma mudança paradigmática na educação, ao desafiar modelos homogêneos de ensino e reafirmar o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade.

Essa compreensão conduz ao conceito de pedagogia inclusiva, entendido não como um conjunto de estratégias destinadas a grupos específicos de estudantes, mas como uma abordagem pedagógica comprometida com a valorização das diferenças e com a promoção de oportunidades equitativas de aprendizagem (Mantoan, 2015; Booth; Ainscow, 2011). Em vez de pressupor que todos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo, a pedagogia inclusiva reconhece que os processos de aprendizagem são marcados por diferentes ritmos, necessidades, interesses, experiências e formas de participação, exigindo que o ensino seja planejado de modo a contemplar essa diversidade (Booth; Ainscow, 2011). Consequentemente, o planejamento pedagógico, a seleção de metodologias, a organização dos recursos didáticos e os processos avaliativos precisam incorporar flexibilidade suficiente para responder à heterogeneidade presente nas salas de aula, favorecendo a participação e a aprendizagem de todos os estudantes (Mantoan, 2015; Miranda; Romeiro; Garcia, 2024). Nessa perspectiva, as diferenças deixam de ser compreendidas como obstáculos ao ensino e passam a constituir elementos orientadores da organização das práticas educativas (Booth; Ainscow, 2011; Mantoan, 2015).

Essa compreensão dos diferentes ritmos de aprendizagem encontra respaldo também em contribuições da Psicologia da Educação, particularmente em perspectivas que concebem o desenvolvimento humano como um processo constituído nas relações entre o sujeito e o meio social. Em Vygotsky (1984), aprendizagem e desenvolvimento mantêm uma relação dinâmica, na qual a mediação desempenha papel fundamental. Ao distinguir o nível de desenvolvimento real, correspondente às capacidades já consolidadas e mobilizadas autonomamente pelo aprendiz, do nível de desenvolvimento potencial, relacionado àquilo que pode realizar com o auxílio de sujeitos mais experientes, o autor situa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço privilegiado para a intervenção pedagógica. Essa perspectiva contribui para a compreensão dos diferentes ritmos de aprendizagem não como limitações individuais ou condições fixas, mas como processos relacionados às experiências, às interações e às possibilidades de mediação oferecidas aos estudantes. No âmbito de uma pedagogia inclusiva, reconhecer essas diferenças implica planejar intervenções que considerem tanto os conhecimentos já construídos quanto as possibilidades de desenvolvimento de cada aprendiz.

Em perspectiva convergente, Wallon (1973) compreende o desenvolvimento humano a partir da relação recíproca entre o indivíduo e o meio, reconhecendo que ambos se constituem e se transformam mutuamente. Essa compreensão amplia a análise dos processos de aprendizagem ao considerar, de maneira integrada, dimensões cognitivas, afetivas e sociais do desenvolvimento. No contexto escolar, as condições do ambiente, as relações estabelecidas entre professores e estudantes, a dinâmica da turma e as características individuais participam da constituição dos processos de aprendizagem. Sob essa perspectiva, considerar diferentes ritmos não significa estabelecer expectativas reduzidas ou trajetórias previamente determinadas



para determinados estudantes, mas reconhecer a diversidade dos processos de desenvolvimento e criar condições pedagógicas que ampliem as possibilidades de participação, aprendizagem e construção de conhecimentos significativos.

A consolidação de uma pedagogia inclusiva amplia as exigências dirigidas à formação de professores, uma vez que o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade requer profissionais capazes de compreender as singularidades dos estudantes e de planejar intervenções pedagógicas flexíveis, contextualizadas e orientadas para a aprendizagem de todos. Nessa direção, Miranda, Romeiro e Garcia (2024) ressaltam que a formação inicial precisa promover experiências que articulem conhecimentos teóricos, vivências em contextos escolares e processos reflexivos capazes de preparar os futuros docentes para responder à diversidade presente nas salas de aula. Assim, a formação inicial assume papel decisivo na construção dessas competências, especialmente quando proporciona experiências que integram fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e reflexão crítica sobre os desafios cotidianos da docência. Essa compreensão dialoga com a perspectiva apresentada na seção anterior, segundo a qual a profissionalidade docente se constitui na integração entre conhecimentos acadêmicos, saberes experienciais e práticas desenvolvidas em contextos reais de ensino (Nóvoa, 2019; Tardif, 2014; Marcelo García, 1999).

As pesquisas recentes sobre formação docente e educação inclusiva reforçam essa compreensão ao evidenciarem que a preparação de professores para atuar em contextos marcados pela diversidade não depende exclusivamente da oferta de disciplinas específicas sobre inclusão. Estudos apontam que experiências formativas desenvolvidas em parceria entre universidades e escolas favorecem a construção de conhecimentos pedagógicos mais consistentes quando possibilitam aos licenciandos analisar situações concretas de ensino, desenvolver intervenções, refletir coletivamente sobre suas práticas e compreender a diversidade como elemento constitutivo da ação educativa (Martins; Santos, 2020; Menezes; Sousa, 2023; Brito; Ferreira; Pucci, 2024). À luz desse entendimento, iniciativas como o PIBID ampliam as possibilidades de aproximação entre formação acadêmica e realidade escolar, desde que promovam experiências sistemáticas de reflexão, planejamento e intervenção pedagógica. Essas evidências reforçam que a qualidade da formação inicial está menos relacionada à simples inserção dos licenciandos no cotidiano escolar e mais à intencionalidade pedagógica das experiências formativas desenvolvidas, aspecto particularmente relevante quando se pretende preparar futuros professores para atuar em contextos educacionais inclusivos.

Neste estudo, compreende-se a pedagogia inclusiva como uma perspectiva formativa e pedagógica orientada pelo reconhecimento da diversidade, pela valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem, pela flexibilização das práticas de ensino e pelo compromisso com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Essa compreensão constitui a categoria analítica que orienta a análise documental, buscando identificar de que maneira esses princípios se expressam tanto na concepção e nas estratégias formativas previstas pelo subprojeto quanto nas experiências registradas pelas bolsistas durante seu desenvolvimento.

3 Percorso metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental e caráter analítico-interpretativo, por buscar compreender como os princípios da formação inicial docente e da pedagogia inclusiva são concebidos e materializados no âmbito de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Conforme destacam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos fenômenos em seus contextos e atribui centralidade à interpretação dos significados presentes nos materiais analisados. No caso da pesquisa documental, os documentos constituem fontes de informação



que permitem compreender processos, concepções e práticas produzidas em determinado contexto histórico e institucional, exigindo análise crítica e contextualizada de seu conteúdo (Cellard, 2008). Nessa perspectiva, o estudo busca interpretar os fundamentos que orientam a proposta formativa do subprojeto e identificar evidências de sua materialização nos registros produzidos durante seu desenvolvimento.

A construção do referencial teórico foi precedida por um levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos Capes, utilizando descritores relacionados à temática da pesquisa, entre eles formação inicial docente, PIBID, pedagogia inclusiva, educação inclusiva e ritmos de aprendizagem, empregados isoladamente e em diferentes combinações. Considerando a necessidade de contemplar o estado atual da produção científica, foram selecionados artigos publicados no período de 2022 a 2026. Paralelamente, incorporaram-se obras clássicas da área da formação de professores, da educação inclusiva e da Psicologia da Educação, reconhecidas por sua contribuição para a compreensão dos conceitos centrais que sustentam esta investigação. O diálogo entre estudos recentes e referenciais consolidados possibilitou a construção das categorias analíticas que orientaram a interpretação dos documentos, articulando fundamentos teóricos contemporâneos com contribuições amplamente reconhecidas na literatura especializada.

O *corpus* documental da pesquisa foi constituído por um documento institucional e sete relatórios de iniciação à docência. O documento institucional corresponde ao subprojeto *Pedagogia Inclusiva: metodologias e ritmos de aprendizagem*, vinculado ao curso de Pedagogia, no qual são explicitados os objetivos, fundamentos, estratégias pedagógicas e formas de inserção dos licenciandos no contexto escolar. A proposta enfatiza a articulação entre formação acadêmica e prática em sala de aula, com atenção às metodologias inclusivas e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Os sete relatórios, por sua vez, foram produzidos por duas estudantes bolsistas de iniciação à docência vinculadas ao subprojeto e registram experiências de inserção no contexto escolar, observação, planejamento, desenvolvimento de atividades pedagógicas e reflexão sobre as práticas realizadas. A análise conjunta dessas duas fontes documentais possibilitou estabelecer relações entre a proposta formativa expressa no subprojeto e experiências registradas pelas bolsistas no decorrer de sua participação no Programa.

A análise dos documentos foi desenvolvida a partir de categorias analíticas construídas com base no referencial teórico, as quais orientaram a leitura, a organização e a interpretação do material. A primeira compreende aspectos relacionados à profissionalidade docente, à articulação entre teoria e prática, ao desenvolvimento profissional e à aproximação entre universidade e escola. A segunda contempla elementos vinculados ao reconhecimento da diversidade, à valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem, à flexibilização das práticas pedagógicas e ao compromisso com a participação e a aprendizagem dos estudantes. O processo analítico envolveu a leitura integral dos documentos, a organização das informações, a identificação de trechos relacionados às categorias definidas e sua interpretação à luz do referencial teórico adotado. Buscou-se, desse modo, compreender a concepção formativa expressa no subprojeto e identificar, nos relatórios das bolsistas, evidências de apropriação, desenvolvimento e problematização dos princípios relacionados à formação inicial docente e à pedagogia inclusiva.

Com base no referencial teórico construído e nos objetivos da investigação, foram definidas duas categorias analíticas que orientaram a leitura e a interpretação dos documentos selecionados. Para cada categoria, estabeleceram-se elementos de observação fundamentados na literatura especializada, os quais serviram como referência para a identificação e a análise das evidências presentes no subprojeto e nos relatórios produzidos pelas bolsistas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Categorias analíticas e elementos observados na análise

Categoria analítica	Fundamentação teórica	Elementos observados na análise	Material analisado
Formação inicial docente	Nóvoa (1992; 2019); Tardif (2014); Marcelo García (1999); Gatti (2021)	Concepção de formação; articulação entre teoria e prática; desenvolvimento profissional; profissionalidade docente; integração universidade-escola; experiências de iniciação à docência	Subprojeto PIBID; sete relatórios das bolsistas de iniciação à docência
Pedagogia inclusiva	Booth e Ainscow (2011); Mantoan (2015); Miranda, Romeiro e Garcia (2024); Vygotsky (1984); Wallon (1973)	Concepção de inclusão; diversidade; metodologias inclusivas; flexibilização pedagógica; ritmos de aprendizagem; mediação; participação; estratégias de ensino	Subprojeto PIBID; sete relatórios das bolsistas de iniciação à docência

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

As categorias e os elementos de observação apresentados no Quadro 1 não constituíram um protocolo rígido de classificação dos dados, mas referenciais interpretativos que orientaram a análise documental. Dessa forma, a leitura dos documentos buscou compreender como os princípios da formação inicial docente e da pedagogia inclusiva se manifestam tanto na concepção da proposta formativa quanto nas experiências registradas pelas bolsistas. A análise considerou recorrências, convergências e singularidades, bem como dificuldades, limites e situações que demandaram revisão ou reformulação das intervenções pedagógicas. Essa estratégia favoreceu uma análise articulada entre os pressupostos teóricos do estudo e as evidências empíricas identificadas nos documentos, evitando restringir a interpretação apenas às experiências consideradas bem-sucedidas.

Para preservar a identidade das participantes, os sete relatórios foram identificados pelos códigos R1, R2, R3, R4, R5, R6 e R7, utilizados exclusivamente para fins de organização analítica e apresentação das evidências empíricas. Os excertos apresentados na seção de resultados foram selecionados por sua pertinência às categorias analíticas e por sua capacidade de representar aspectos recorrentes ou particularmente significativos identificados na leitura integral do corpus. A seleção contemplou tanto evidências de apropriação dos princípios formativos e inclusivos quanto registros de dificuldades, limites e processos de replanejamento, quando presentes nos documentos. Desse modo, os excertos não são tomados como representativos da totalidade das experiências desenvolvidas no subprojeto, mas como evidências documentais que possibilitam compreender como os fenômenos investigados se manifestam nas experiências registradas pelas duas bolsistas.

4 A formação inicial docente na perspectiva da pedagogia inclusiva: análise do subprojeto e das experiências formativas

A análise desenvolvida nesta seção busca compreender como os princípios formativos expressos no subprojeto PIBID *Pedagogia Inclusiva: metodologias e ritmos de aprendizagem* se expressam nas experiências registradas pelas bolsistas durante sua participação no Programa. Para tanto, foram analisados, de forma integrada, o documento que orienta a proposta formativa do subprojeto e os sete relatórios produzidos pelas duas bolsistas, considerando as categorias analíticas definidas neste estudo: formação inicial docente e pedagogia inclusiva.

Partiu-se da compreensão de que o subprojeto representa a dimensão propositiva da formação, explicitando seus objetivos, princípios pedagógicos e organização das ações, enquanto os relatórios constituem registros reflexivos produzidos pelas bolsistas acerca das experiências desenvolvidas nas escolas parceiras. A leitura articulada desses documentos permitiu identificar recorrências, convergências e singularidades relacionadas à forma como elementos da proposta formativa se manifestam nas experiências registradas.

Nessa perspectiva, a análise não se orienta pela descrição isolada dos documentos, mas pela interpretação das evidências produzidas pelo conjunto documental. Os excertos selecionados ao longo desta seção possuem caráter ilustrativo e foram escolhidos por sua pertinência às categorias analíticas e por evidenciarem aspectos significativos identificados na leitura dos relatórios, codificados de R1 a R7 para preservar a identidade das participantes e favorecer a organização das evidências empíricas. O diálogo entre o subprojeto, os registros das bolsistas e o referencial teórico possibilita compreender as relações entre a proposta formativa e as experiências documentadas durante seu desenvolvimento.

4.1 A formação inicial como percurso de inserção e desenvolvimento profissional

A formação inicial desenvolvida no âmbito do PIBID constitui um percurso de inserção na realidade escolar que ultrapassa o contato inicial com o ambiente educativo e configura um processo formativo no qual os licenciandos podem ampliar, gradativamente, sua participação nas diferentes dimensões do trabalho docente. Observação, planejamento, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de intervenções pedagógicas e reflexão sobre a prática articulam-se em um movimento de aprendizagem profissional, revelando que a aproximação com a escola constitui um elemento estruturante da formação docente.

Essa concepção encontra-se explicitada na proposta formativa do subprojeto, que organiza a participação dos licenciandos em atividades desenvolvidas em parceria com os professores supervisores, articulando conhecimentos construídos na universidade às demandas concretas da educação básica. Mais do que estabelecer um conjunto de atividades a serem cumpridas, a proposta prevê experiências que favorecem a inserção gradual dos futuros professores no cotidiano escolar, envolvendo ambientação, acompanhamento de aulas, participação em atividades diagnósticas, planejamento e desenvolvimento de intervenções pedagógicas. A aproximação entre universidade e escola constitui, portanto, um princípio organizador do percurso formativo previsto pelo subprojeto.

A análise dos relatórios permite observar como elementos dessa proposta se manifestam nas experiências registradas pelas bolsistas. Particularmente nos documentos produzidos em diferentes momentos por uma mesma licencianda, identifica-se um movimento que se inicia pela aproximação com a rotina escolar e pela observação das práticas pedagógicas e dos estudantes e avança para o planejamento, a elaboração de materiais e a condução de atividades. Em um dos registros relativos à inserção no contexto escolar, a licencianda relata:



[...] entrei em sala de aula junto da professora regente, conheci um pouco da turma e acompanhei a aula ajudando os discentes com as tarefas de matemática e aula de inglês. Observei a professora em sua aula e pude notar os alunos que precisavam de auxílio (R1).

O relato evidencia que a observação se articula ao reconhecimento da dinâmica da sala de aula e das necessidades dos estudantes. Ao acompanhar a professora regente e interagir com a turma, a licencianda começa a produzir conhecimentos sobre o contexto no qual desenvolverá suas ações, identificando situações que demandam apoio pedagógico. Nessa perspectiva, a observação não se reduz a uma atividade preparatória, mas pode constituir fundamento para o planejamento das intervenções subsequentes.

Essa compreensão reaparece nos registros posteriores. Ao refletir sobre o acompanhamento de estudantes durante atividades de reforço, a mesma bolsista destaca que *“pude observar que uma das discentes tem mais dificuldade e a outra já está conseguindo ler e escrever com mais facilidade”* (R2), evidenciando a importância da observação para reconhecer diferenças nos processos de aprendizagem. Em outro momento, ao refletir sobre a produção e utilização de materiais pedagógicos, registra a necessidade de compreender as características dos estudantes para orientar suas intervenções. A sequência dos registros sugere, assim, que o conhecimento da realidade escolar passa progressivamente a subsidiar decisões relacionadas ao planejamento e à ação pedagógica.

Essa relação entre observação e planejamento também aparece nos relatórios da segunda bolsista. As atividades registradas evidenciam atenção às respostas dos estudantes, aos seus interesses e às dificuldades encontradas durante as intervenções, indicando que o planejamento não se encerra na elaboração prévia da atividade, mas pode ser revisto a partir do que ocorre durante sua realização. Tal movimento será retomado na análise da pedagogia inclusiva e dos diferentes ritmos de aprendizagem, na seção seguinte.

Os registros analisados permitem compreender, portanto, que a aproximação com professores, estudantes e situações concretas do cotidiano escolar favorece a construção de conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem. A observação deixa de representar apenas uma etapa inicial para integrar um movimento mais amplo de investigação da prática, planejamento e reflexão, corroborando a compreensão de que a formação docente se desenvolve na articulação entre experiência, reflexão e prática profissional (Nóvoa, 2017; Gatti et al., 2019).

Outro aspecto evidenciado pelos documentos refere-se à ampliação das responsabilidades assumidas no decorrer da experiência formativa. Essa progressão aparece de maneira particularmente clara na sequência de três relatórios produzidos por uma das bolsistas. Após os registros iniciais de observação e acompanhamento dos estudantes, aparecem a elaboração e utilização de materiais didáticos e, posteriormente, o planejamento e a condução de uma aula. A sequência documental permite identificar, nesse caso, sucessivas aproximações às práticas profissionais e uma ampliação da autonomia na tomada de decisões pedagógicas.

Esse movimento torna-se evidente quando a licencianda relata sua primeira experiência de condução de uma aula:

O PIBID tem sido uma grande virada de chave na minha vida, onde me deram a oportunidade de poder dar uma aula, foi enriquecedor planejá-la e montar cada detalhe da mesma [sic], ver os discentes participando e prestando atenção em cada detalhe do que foi dito (R3).

O mesmo relatório registra a satisfação da bolsista com a preparação da atividade ao afirmar: *“que alegria poder montar meu primeiro material didático, foi enriquecedor!”* (R3). Os dois excertos evidenciam que planejamento, produção de recursos e condução da aula



passam a integrar sua experiência de iniciação à docência, ampliando sua participação nas atividades que caracterizam o trabalho do professor.

A leitura articulada desses registros indica que observação, planejamento e intervenção não constituem necessariamente etapas isoladas, mas dimensões que podem se retroalimentar ao longo do processo formativo. O conhecimento produzido sobre a realidade escolar subsidia a elaboração de recursos e estratégias de ensino, enquanto as respostas dos estudantes às intervenções oferecem novos elementos para reflexão e replanejamento. Nesse movimento, teoria e prática podem articular-se na construção de conhecimentos profissionais e no desenvolvimento da autonomia docente, conforme defendem Nóvoa (2017) e Gatti et al. (2019). Esses resultados também dialogam com Martins e Santos (2020) e Licurgo, Stanzani e Passos (2024), que identificam na iniciação à docência um contexto relevante para o desenvolvimento profissional de futuros professores.

Essa interpretação aproxima-se da concepção de formação defendida por Nóvoa (2017), para quem a aprendizagem docente se constrói no interior da profissão, mediante a participação em práticas compartilhadas e processos contínuos de reflexão. Também dialoga com Gatti et al. (2019), ao reafirmarem que a aproximação entre universidade e escola constitui condição importante para qualificar a formação inicial de professores, reduzindo o distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e os desafios concretos da prática educativa. Na mesma direção, Martins e Santos (2020) e Licurgo, Stanzani e Passos (2024) evidenciam que programas de iniciação à docência podem potencializar a construção de conhecimentos profissionais, fortalecer a capacidade reflexiva dos licenciandos e ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional desde a formação inicial.

Em conjunto, as evidências analisadas permitem compreender que a inserção na realidade escolar ocupa posição central no percurso formativo proposto pelo subprojeto e se manifesta nas experiências registradas pelas bolsistas. Mais do que antecipar o contato com a profissão, esse processo cria oportunidades para observar, planejar, intervir e refletir sobre situações concretas do trabalho docente. Nos limites do corpus analisado, os registros indicam que a escola se constitui não apenas como espaço de realização das atividades do PIBID, mas como ambiente formativo no qual conhecimentos profissionais são construídos, confrontados com a realidade e progressivamente ressignificados.

4.2 Pedagogia inclusiva e diferentes ritmos de aprendizagem

As evidências analisadas indicam que as experiências registradas pelas bolsistas favoreceram a construção de compreensões sobre a pedagogia inclusiva e os diferentes ritmos de aprendizagem. Em consonância com a proposta formativa do subprojeto, que prevê a articulação entre teoria e prática por meio da observação, do planejamento e da implementação de metodologias voltadas à diversidade presente nas salas de aula, os relatórios evidenciam movimentos de reconhecimento das diferenças como elementos a serem considerados na ação pedagógica, e não apenas como obstáculos à aprendizagem.

Um dos aspectos identificados refere-se ao deslocamento de uma percepção inicialmente centrada nas dificuldades dos estudantes para outra que passa a considerar também suas possibilidades, interesses e formas de participação. Esse movimento pode ser observado na sequência dos relatórios de uma das bolsistas. Em seu registro inicial, ela reconhece a complexidade da situação vivenciada e afirma estar inserida em um contexto para o qual “*não estava preparada*”, caracterizando a experiência como “*um desafio*”. Ao mesmo tempo, registra a necessidade de conhecer melhor o estudante: “*estou trabalhando para ver o que ele gosta, para que não seja algo monótono*” (R1). Em relatório posterior, ao refletir sobre a produção de



atividades e materiais pedagógicos, afirma que essa experiência lhe permitiu compreender as *“necessidades como possibilidades, não como uma incapacidade”* (R2). A sequência dos registros evidencia um movimento formativo no qual o reconhecimento das dificuldades passa a ser acompanhado pela atenção às possibilidades de participação e aprendizagem do estudante, aproximando-se da concepção de pedagogia inclusiva defendida por Mantoan (2015) e Booth e Ainscow (2011).

Em relatório posterior, essa compreensão ganha maior concretude quando a mesma bolsista compara a oferta de uma atividade baseada no que o professor considera adequado com aquela construída a partir do que desperta o interesse do estudante. A experiência com novos materiais possibilitou-lhe observar maior interesse e avanços na realização das atividades propostas. Esse registro reforça a compreensão de que o reconhecimento das necessidades educacionais passa progressivamente a ser acompanhado pela atenção às possibilidades de participação e aprendizagem.

Esse movimento também se manifesta nos relatórios da segunda bolsista, mas não ocorre de maneira imediata ou linear. Em uma experiência de acompanhamento individual, foram planejadas três atividades com um estudante, justamente porque inicialmente não se conheciam suficientemente seus interesses e suas respostas às propostas pedagógicas. Na primeira intervenção, que envolvia a associação entre cores de tampas e potes, a realização da ação não permitiu concluir que o estudante tivesse compreendido a correspondência proposta. Em uma segunda tentativa, utilizando um ábaco para associação de cores, ele participou inicialmente, mas logo se dispersou, pois a atividade não despertou seu interesse. Somente na terceira intervenção, organizada a partir de seu interesse por carrinhos, a bolsista observou maior envolvimento, registrando que *“esta [...] foi a que mais surtiu efeito, pois ele teve contato com algo que gosta”* (R4).

A sequência é relevante porque evidencia que a construção de práticas inclusivas envolve também tentativas, limites, avaliação e reformulação. A simples diferenciação de materiais ou atividades não assegura, por si só, participação ou aprendizagem. As respostas do estudante às duas primeiras propostas produziram informações que orientaram uma nova intervenção, evidenciando a importância da observação e da mediação pedagógica. Nessa perspectiva, considerar diferentes ritmos e formas de aprendizagem implica reconhecer tanto aquilo que o estudante já consegue realizar quanto as possibilidades que podem ser ampliadas mediante intervenções intencionalmente planejadas, aproximando-se da compreensão de Vygotsky (1984) acerca da relação entre aprendizagem, desenvolvimento e mediação.

Os relatórios também evidenciam o reconhecimento da heterogeneidade como característica constitutiva da sala de aula. Uma bolsista observa que *“uma das discentes tem mais dificuldade e a outra já está conseguindo ler e escrever com mais facilidade”* (R2). Em outra experiência, a segunda bolsista registra que um estudante apresentou maior dificuldade para localizar determinadas palavras em uma atividade de leitura, mas, com o desenvolvimento da proposta, *“ele conseguiu atingir o objetivo final”* (R5). Essas situações evidenciam que os estudantes não respondem de maneira uniforme às mesmas propostas e demandam diferentes formas e tempos de mediação. Essa compreensão converge com Booth e Ainscow (2011), Miranda, Romeiro e Garcia (2024) e com a perspectiva discutida por Wallon (1973), ao considerar que os processos de aprendizagem se constituem na interação entre características individuais, relações estabelecidas e condições proporcionadas pelo meio.

A relação entre observação, planejamento e mediação também se manifesta nas atividades coletivas. Na reescrita da fábula *O leão e o ratinho*, por exemplo, a proposta buscou preservar a autonomia dos estudantes na construção da narrativa. Diante das dificuldades surgidas durante a produção, as bolsistas recorreram a perguntas e intervenções sem fornecer diretamente as respostas, favorecendo a continuidade da construção coletiva (R7). Na atividade de leitura de *A revolta das princesas*, por sua vez, a bolsista utilizou diferentes entonações e



estratégias de interação para favorecer o envolvimento da turma e, posteriormente, propôs uma atividade em que os estudantes pudessem expressar suas próprias representações (R6). Os registros mostram, assim, que a mediação pedagógica assumiu diferentes configurações conforme a natureza da atividade e as respostas dos estudantes.

Essas experiências também revelam limites e desafios relacionados à própria formação das bolsistas. No relato sobre *A revolta das princesas*, por exemplo, a licencianda reconhece que uma das dificuldades foi compreender como realizar a leitura “*de uma forma atrativa*” para manter a atenção dos estudantes, acrescentando que isso “*não foi fácil*”, por se tratar de sua primeira experiência de leitura para uma turma (R6). Esse registro é particularmente relevante porque evidencia que a construção de práticas inclusivas não depende apenas do reconhecimento das diferenças entre os estudantes, mas também do desenvolvimento progressivo de conhecimentos e modos de atuação por parte de quem ensina. As dificuldades encontradas durante as intervenções podem, nessa perspectiva, converter-se em objeto de reflexão e aprendizagem profissional.

A leitura dos relatórios, particularmente daqueles produzidos em diferentes momentos por uma mesma bolsista, sugere ainda um deslocamento progressivo do foco inicialmente dirigido às próprias inseguranças e aos desafios da inserção na docência para uma atenção mais sistemática aos estudantes, aos seus processos de aprendizagem, às formas de participação e às respostas às intervenções desenvolvidas. Esse movimento não se apresenta de maneira linear nem autoriza generalizações para o conjunto dos participantes do subprojeto; contudo, constitui uma evidência relevante no corpus analisado de que a experiência formativa pode favorecer a construção de um olhar profissional mais atento à diversidade e aos processos de aprendizagem.

Esse movimento aproxima-se da compreensão de Nóvoa (2019) de que a formação docente se constrói no interior da profissão, mediante processos permanentes de reflexão sobre a prática, e dialoga com Tardif (2014), ao evidenciar que os saberes profissionais são produzidos na articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências vividas no cotidiano escolar. Nessa mesma direção, Marcelo García (1999) compreende o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de aprendizagem, no qual a experiência é permanentemente ressignificada. À luz das evidências analisadas, a pedagogia inclusiva pode ser compreendida não como um conjunto de técnicas destinadas exclusivamente a determinados estudantes, mas como um princípio orientador da prática docente, fundamentado no reconhecimento da diversidade, na mediação, na reflexão e na reorganização contínua do ensino.

5 Considerações finais

Este estudo analisou como os princípios da pedagogia inclusiva e do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem se expressam na proposta formativa de um subprojeto PIBID do curso de Pedagogia e nas experiências registradas por bolsistas de iniciação à docência durante seu desenvolvimento. A análise documental do subprojeto e de sete relatórios produzidos por duas bolsistas de iniciação à docência evidenciou aproximações entre a concepção formativa explicitada no documento orientador e as experiências registradas nas escolas parceiras, especialmente no que se refere à inserção na realidade escolar, à articulação entre observação, planejamento e intervenção e à reflexão sobre a prática docente.

Os resultados indicam que a formação desenvolvida no âmbito do PIBID pode ultrapassar a antecipação do contato com a escola e constituir um espaço de desenvolvimento profissional no qual observação, planejamento, intervenção e reflexão se articulam. Nas experiências analisadas, a observação da realidade escolar e das respostas dos estudantes



assumiu papel relevante na organização das intervenções pedagógicas, favorecendo o reconhecimento da heterogeneidade das salas de aula e dos diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Tais evidências dialogam com Nóvoa (2019), Tardif (2014) e Marcelo García (1999), ao evidenciarem que a profissionalidade docente se constrói na articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências vividas e reflexão sobre a prática.

No que se refere à pedagogia inclusiva, os documentos analisados evidenciam que sua incorporação não se restringe à elaboração de adaptações ou de atividades destinadas a estudantes específicos. Os registros revelam movimentos de deslocamento de uma percepção centrada predominantemente nas dificuldades para outra que considera também as potencialidades, os interesses e as formas de participação dos estudantes. Esse processo, contudo, não se mostrou linear. Algumas intervenções não produziram inicialmente os resultados esperados, exigindo observação das respostas dos estudantes, avaliação das estratégias utilizadas e reformulação das propostas. Nessa perspectiva, a construção de práticas inclusivas envolve não apenas diversificar recursos, mas desenvolver formas de mediação capazes de considerar as singularidades dos processos de aprendizagem, em consonância com Booth e Ainscow (2011), Mantoan (2015), Vygotsky (1984) e Wallon (1973).

Do ponto de vista metodológico, a análise articulada entre o documento orientador do subprojeto e os relatórios das bolsistas possibilitou relacionar os princípios da proposta institucional às experiências registradas no contexto de sua realização. Os documentos permitiram identificar aproximações, dificuldades, processos de aprendizagem profissional e situações de replanejamento das intervenções. Ao mesmo tempo, os resultados devem ser compreendidos nos limites do corpus analisado, não sendo possível atribuir as experiências identificadas à totalidade dos participantes ou das ações desenvolvidas no subprojeto.

Entre as limitações da investigação, destaca-se sua concentração em um único subprojeto PIBID, desenvolvido em contexto institucional específico, bem como o fato de o corpus empírico compreender sete relatórios produzidos por duas bolsistas de iniciação à docência. Além disso, por terem sido elaborados pelas próprias participantes no contexto do Programa, esses documentos podem estar sujeitos a viés de desejabilidade social, com maior valorização de experiências consideradas bem-sucedidas e menor registro de dificuldades, conflitos ou resultados não alcançados. Embora tenham sido identificadas situações de dificuldade, limites das intervenções e necessidade de reformulação das práticas, essa característica das fontes deve ser considerada na interpretação dos resultados.

Por fim, futuras pesquisas poderão ampliar essa discussão por meio da análise de um conjunto mais abrangente de participantes e subprojetos, bem como de estudos comparativos entre instituições ou áreas de formação. A articulação da pesquisa documental com entrevistas, observações e outros procedimentos investigativos poderá favorecer a triangulação das evidências e aprofundar a compreensão dos processos de formação inicial voltados à construção de práticas pedagógicas inclusivas e ao desenvolvimento profissional docente.

Referências

BOOTH, Tony; AINSWOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 4. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2010.



BRITO, Fernanda de Jesus Santos; FERREIRA, Luciana Haddad; PUCCI, Renata Helena Pin. O Pibid como política pública de iniciação à docência: um olhar para os processos formativos na escrita narrativa. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–19, 2024. DOI: [10.5212/PraxEduc.v.19.22853.035](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22853.035). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22853>. Acesso em: 25 jul. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FREITAS, Maria Luziana Costa de; FERREIRA, Leonardo Chaves; PEREIRA, Antonia Suele de Souza Alves. As contribuições do Pibid para a formação docente: uma análise a partir das práticas adotadas no ensino remoto emergencial. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 1, p. 77-93, 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. 42, n. esp. 2, p. 1-17, 2021.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

LICURGO, Grazielle Borges; STANZANI, Enio de Lorena; PASSOS, Marinez Meneghello. Influência do PIBID na escolha pela carreira docente: o que dizem os ex-bolsistas egressos de um curso de Licenciatura em Química. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 26, e024011, 2024. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id5300.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Eliane Rodrigues; SANTOS, Geandra Cláudia Silva. O Pibid e a formação inicial de professores: contribuições à prática educativa inclusiva. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 345-365, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1284>.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira; SOUSA, Roziane Moraes de. Participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência: contribuições para formação, identidade e valorização docente.



Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 24, n. 2, p. 226-233, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2023v24n2p226-233>.

MIRANDA, Nonato Assis de; ROMEIRO, Maria do Carmo; GARCIA, Priscila Castro. Estratégias inclusivas em escolas particulares da região do ABC Paulista. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 29, n. 65, p. 287-306, jan./abr. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1913>.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 25 jul. 2026.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

SOUZA, Jorsinai de Argôlo; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Formação inicial e PIBID: um apanhado histórico. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 26, e-46253, 2024.

SOUZA, Rálita Murila de Oliveira. A formação inicial docente através do PIBID: uma experiência transformadora no ensino de Física na Educação Básica em Gurupi – TO. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v. 8, n. 1, p. 291-297, jan./abr. 2025. DOI: 10.20873/EDUCPIBID.

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

UNIVERSIDADE PAULISTA. **Subprojeto Pedagogia Inclusiva**: metodologias e ritmos de aprendizagem. São Paulo: UNIP, 2024. Documento institucional.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984

WALLON, Henri. **Objectivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

