ISSN: 2358-8829

VIVÊNCIAS FORMATIVAS NO PARFOR EQUIDADE E NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Márcia Patricia Alves da Silva [1]
Raquel de Oliveira Faria Lopes [2]

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um processo complexo de desenvolvimento profissional, no qual são construídos conhecimentos, saberes, valores e identidades que orientam a atuação docente. Longe de representar apenas a aquisição de conhecimentos técnico-pedagógicos, esse processo envolve a articulação entre teoria e prática, a inserção em contextos reais de ensino e a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas, favorecendo a constituição de uma identidade profissional comprometida com a transformação da realidade educacional (Nóvoa, 1992; Pimenta, 1999; Tardif, 2014). Conforme destaca Imbernón (2017), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, fundamentado na capacidade de refletir criticamente sobre a prática e de construir respostas pedagógicas diante das demandas sociais e educacionais contemporâneas.

No contexto da Educação Especial Inclusiva, a formação inicial assume desafios ainda mais amplos. A consolidação de sistemas educacionais inclusivos exige professores capazes de reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo da escola, eliminando barreiras à aprendizagem, à participação e à permanência dos estudantes. Nessa perspectiva, formar professores para a inclusão implica promover experiências que articulem conhecimentos científicos, compromisso ético, trabalho colaborativo e práticas pedagógicas acessíveis, possibilitando a construção de uma atuação profissional comprometida com os princípios da equidade e da justiça social (Mantoan, 2015; Baptista *et al.*, 2006). Do mesmo modo, Zerbato e Mendes (2018) ressaltam que a organização do ensino a partir dos princípios do Desenho

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Aluna bolsista do PIBID Equidade - CAPES. marciapatty01@gmail.com;
[2] Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, mestre em Biologia Vegetal (UFMG), doutora em Fisiologia Vegetal (UFV), Psicopedagoga Clínica e Institucional (UESPI) e professora adjunta III da UESPI. raquellfaria@gmail.com.

Universal para a Aprendizagem amplia as oportunidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas desde a formação inicial.

As políticas públicas de formação de professores têm buscado responder a esses desafios ao promover maior aproximação entre universidade e escola, compreendendo que a aprendizagem da docência ocorre de forma mais significativa quando os licenciandos vivenciam situações concretas do cotidiano escolar desde os primeiros períodos da graduação. Para Gatti (2010), a formação docente deve superar a histórica fragmentação entre conhecimentos teóricos e prática profissional, favorecendo percursos formativos que integrem os diferentes espaços de aprendizagem da docência. Nessa mesma direção, André (2016) e Dourado (2015) destacam que programas institucionais de formação inicial representam importantes estratégias para qualificar o processo formativo, fortalecer a profissionalização docente e aproximar as políticas educacionais das demandas reais da Educação Básica.

É nesse contexto que se inserem o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Equidade), ambos instituídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implementados recentemente. Enquanto o PARFOR Equidade amplia o acesso à formação superior e fortalece a formação de professores comprometidos com a promoção da equidade educacional, o PIBID Equidade busca antecipar a inserção dos licenciandos na realidade das escolas públicas, favorecendo a articulação entre formação acadêmica, prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

Na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), essas duas políticas públicas passaram a atuar de forma articulada na Licenciatura em Educação Especial Inclusiva ofertada pelo PARFOR Equidade. Essa integração possibilitou que licenciandos participassem, desde o início da graduação, de experiências de observação da prática docente, planejamento colaborativo, elaboração de recursos pedagógicos acessíveis, desenvolvimento de tecnologias assistivas, produção de materiais didáticos inclusivos e intervenções no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas vivências favoreceram a mobilização dos diferentes saberes docentes descritos por Tardif (2014), ao integrar conhecimentos construídos na universidade, experiências desenvolvidas na escola e processos permanentes de reflexão sobre a prática profissional.

O presente relato de experiência insere-se em um momento histórico singular da formação de professores no Brasil. As primeiras turmas do PARFOR Equidade iniciaram suas atividades acadêmicas em janeiro de 2024 e permanecem em processo de formação,

considerando tratar-se de cursos de licenciatura com duração de quatro anos. De forma concomitante, o PIBID Equidade iniciou suas primeiras ações junto às instituições participantes, constituindo uma política pública em dezembro de 2024. Nesse cenário, a implementação do PIBID Equidade no âmbito de uma turma do PARFOR Equidade representa uma configuração institucional pioneira, resultante da articulação simultânea entre duas políticas públicas federais concebidas para promover a equidade na formação inicial de professores. Mais do que registrar experiências desenvolvidas em programas distintos, este estudo documenta uma experiência formativa construída durante o momento inaugural de implementação dessas políticas, contribuindo para compreender como sua integração pode potencializar a constituição da identidade docente em cursos voltados à Educação Especial Inclusiva.

Diante desse contexto, este relato de experiência tem como objetivo analisar as contribuições da articulação entre o PARFOR Equidade e o PIBID Equidade, em uma experiência pioneira de implementação dessas políticas públicas, para a construção da identidade docente de uma licencianda em Educação Especial Inclusiva. Busca-se evidenciar como a integração entre formação universitária, inserção precoce na escola e reflexão sistemática sobre a prática favoreceu o desenvolvimento de competências profissionais, fortaleceu a identidade docente e consolidou uma concepção ampliada de inclusão, comprometida com a eliminação das barreiras à aprendizagem, à participação e à permanência de todos os estudantes.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, fundamentada na descrição e reflexão crítica das vivências desenvolvidas durante a formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, ofertado pelo Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

As experiências analisadas foram desenvolvidas no período de 2025 a 2026, no município de José de Freitas, Piauí, abrangendo simultaneamente as atividades acadêmicas do PARFOR Equidade e as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvidas em escolas públicas da Rede Municipal de ensino. Essa vivência

concomitante possibilitou a articulação entre os conhecimentos construídos na formação universitária e as experiências práticas no contexto escolar.

O contexto formativo envolveu uma turma composta por 59 licenciandos, dos quais 24 eram bolsistas do PIBID. Entretanto, a análise concentra-se nas experiências vivenciadas pela autora deste relato, sob a orientação da coordenação do subprojeto, da professora supervisora e dos docentes das escolas parceiras.

Os registros das experiências foram produzidos ao longo do processo formativo por meio de diários de campo, observação em sala de aula, relatórios de observação, planejamentos pedagógicos, registros reflexivos, elaboração de recursos pedagógicos acessíveis, registros das intervenções realizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais documentos acadêmicos produzidos durante as atividades do PARFOR Equidade e do PIBID.

A análise das experiências foi realizada de forma descritiva e reflexiva, articulando as vivências da licencianda com a literatura sobre formação inicial de professores, identidade docente e Educação Especial Inclusiva, buscando compreender as contribuições do PARFOR Equidade e do PIBID para a construção da identidade docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores constitui um processo de desenvolvimento profissional que ultrapassa a transmissão de conhecimentos científicos, envolvendo a construção da identidade docente, a mobilização de diferentes saberes e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para Nóvoa (1992), tornar-se professor significa construir continuamente uma identidade profissional, processo que se desenvolve nas experiências vividas, nas relações estabelecidas com a profissão e na capacidade de refletir sobre a própria prática. Nessa perspectiva, a identidade docente não é um atributo estático, mas uma construção permanente, influenciada pelas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Essa compreensão é ampliada por Libâneo (2013), ao afirmar que a prática educativa exige a articulação entre teoria e prática, de modo que os conhecimentos construídos na formação acadêmica sejam constantemente ressignificados diante das demandas encontradas no cotidiano escolar. Da mesma forma, Tardif (2014) destaca que o trabalho docente mobiliza diferentes tipos de saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais) construídos em múltiplos espaços de formação. Assim, a aproximação entre universidade e escola favorece a integração desses saberes, possibilitando que o licenciando compreenda a complexidade do

trabalho docente e desenvolva competências profissionais fundamentadas na reflexão crítica. Nessa mesma direção, Imbernón (2017) compreende a formação como um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual a colaboração, a investigação da própria prática e a aprendizagem contínua tornam-se elementos essenciais para responder às demandas da educação contemporânea.

Nesse contexto, as políticas públicas voltadas à formação inicial de professores assumem papel relevante ao promoverem a inserção dos licenciandos na realidade educacional desde os primeiros períodos da graduação. Essas experiências possibilitam a vivência de situações concretas de ensino, favorecendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e contribuindo para a formação de professores mais preparados para atuar em contextos diversos.

Conforme argumenta Gatti (2010), um dos principais desafios da formação docente brasileira consiste em superar a histórica dissociação entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas concretas do cotidiano escolar. Para a autora, a qualidade da formação depende da articulação entre fundamentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre a docência. Em consonância com essa perspectiva, André (2016) destaca que programas de iniciação à docência favorecem a profissionalização docente ao possibilitar que os futuros professores construam conhecimentos a partir das experiências vividas na escola. Dourado (2015), por sua vez, ressalta que as políticas nacionais de formação devem promover percursos formativos capazes de responder aos desafios da diversidade, da inclusão e da qualidade social da educação.

É nesse cenário que se inserem o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Equidade), instituídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como políticas voltadas ao fortalecimento da formação inicial de professores sob a perspectiva da equidade. Embora apresentem objetivos específicos, ambos compartilham o propósito de ampliar as oportunidades de formação docente por meio da integração entre universidade e escola, favorecendo experiências que articulam ensino, pesquisa, extensão e prática pedagógica. Nesse sentido, a aproximação sistemática com o contexto escolar possibilita que os licenciandos compreendam a complexidade da profissão docente e desenvolvam competências necessárias para atuar em diferentes realidades educacionais.

No campo da Educação Especial Inclusiva, a formação inicial deve preparar os futuros professores para reconhecer, valorizar e atender à diversidade presente nos espaços

educacionais. Esse princípio encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), que assegura o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, e destaca a importância da formação adequada dos profissionais da educação para responder às diferentes necessidades educacionais. Além disso, as políticas públicas mais recentes, como o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), reforçam a relevância da acessibilidade, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da garantia de condições de participação, permanência e aprendizagem para todos os estudantes. Nessa perspectiva, Mantoan (2015) destaca que a educação inclusiva pressupõe a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação, assegurando que todos os alunos tenham acesso às oportunidades educacionais em condições de equidade e respeito às diferenças. Nessa perspectiva, a escola deve reorganizar suas práticas para atender às diferenças, garantindo o direito à educação em condições de equidade.

Essa compreensão é reforçada por Baptista et al. (2006), ao defenderem que a formação docente precisa contemplar processos de reflexão crítica, trabalho colaborativo e construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes. Entre essas estratégias, destacam-se os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que, segundo Zerbato e Mendes (2018), orientam o planejamento de práticas pedagógicas acessíveis por meio da oferta de múltiplas formas de representação dos conteúdos, de expressão da aprendizagem e de engajamento dos estudantes. Dessa forma, a formação inicial deve favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento inclusivo, à flexibilização curricular, à utilização de recursos acessíveis e à eliminação das barreiras que limitam a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Considerando esses pressupostos, a articulação entre políticas públicas voltadas à formação docente pode ampliar significativamente as possibilidades de desenvolvimento profissional dos licenciandos. A integração entre diferentes programas favorece experiências formativas mais abrangentes, nas quais a reflexão sobre a prática, a aproximação com a realidade escolar e a construção de saberes docentes ocorrem de maneira contínua e complementar. No caso do PARFOR Equidade e do PIBID Equidade, essa articulação adquire caráter singular por reunir duas políticas públicas recentemente implementadas e orientadas pelo princípio da equidade na formação inicial de professores. Assim, mais do que promover experiências isoladas de formação, essa integração potencializa a construção da identidade docente ao proporcionar vivências que articulam conhecimentos acadêmicos, prática

pedagógica, inclusão escolar e compromisso social com a garantia do direito à educação para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida evidenciou que a articulação entre o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Equidade) constituiu um importante diferencial na formação inicial da licencianda em Educação Especial Inclusiva. A integração entre os conhecimentos construídos na universidade e as vivências proporcionadas pela inserção sistemática na escola permitiu que a aprendizagem docente ocorresse de forma contextualizada, favorecendo a mobilização de saberes profissionais e a compreensão da complexidade da atuação do professor da Educação Especial.

A participação simultânea nos dois programas possibilitou que os conteúdos estudados nas disciplinas do curso fossem constantemente relacionados às situações observadas na Educação Básica. Por exemplo, as disciplinas de Prática Pedagógica Interdisciplinar possibilitaram o desenvolvimento de projetos diretamente nas escolas, abordando temáticas como os povos indígenas, a cultura africana e afro-brasileira e as tecnologias assistivas. Essas experiências favoreceram a aproximação entre universidade e escola, permitindo a aplicação dos conhecimentos construídos nas disciplinas em situações reais de ensino e aprendizagem.

Essa aproximação entre teoria e prática corroborou as reflexões de Gatti (2010), ao evidenciar que a formação inicial torna-se mais significativa quando os licenciandos têm oportunidade de vivenciar precocemente o cotidiano escolar. Da mesma forma, confirmou as contribuições de Tardif (2014), segundo o qual os saberes docentes são construídos na articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais, sendo continuamente ressignificados durante o exercício da docência.

Durante as atividades do PIBID desenvolvidas nas escolas parceiras, a licencianda participou de momentos de observação realizada em salas de aula da educação básica e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). As observações contribuíram para a compreensão das necessidades educacionais dos estudantes, especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante esse processo, foram utilizados instrumentos de observação e *checklists* para registro das informações, possibilitando identificar potencialidades, dificuldades, formas de interação e estratégias pedagógicas utilizadas pelos

professores. Essas experiências evidenciaram a importância da observação sistemática como ferramenta para o planejamento de intervenções pedagógicas mais adequadas às especificidades de cada estudante.

A participação na Sala de Recursos Multifuncionais proporcionou o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado-AEE e permitiu compreender a função desse serviço na promoção da acessibilidade e da inclusão escolar. O contato com os estudantes e com as práticas desenvolvidas no AEE favoreceu reflexões sobre a importância do trabalho colaborativo entre professores da sala regular, profissionais do atendimento especializado e famílias. Essas experiências possibilitaram compreender que a inclusão escolar não depende exclusivamente do atendimento especializado, mas da construção coletiva de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Mantoan (2015), ao compreender a inclusão como um processo de transformação das práticas escolares e de eliminação das barreiras que dificultam a participação dos estudantes.

Outro aspecto relevante foi o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico inclusivo. Foram utilizadas tecnologias assistivas e recursos digitais como instrumentos de mediação da aprendizagem. A utilização de *tablets*, jogos educativos digitais e outros recursos tecnológicos contribuiu para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e sociais. Também houve a elaboração de jogos pedagógicos planejados considerando as necessidades específicas dos estudantes atendidos, contemplando atividades voltadas ao reconhecimento de letras, números, cores, formas, desenvolvimento da atenção, memória e coordenação motora.

Além disso, foram confeccionados materiais multissensoriais utilizando diferentes texturas, cores e elementos manipuláveis. Esses recursos foram empregados em atividades voltadas ao estímulo da percepção visual, tátil e auditiva, proporcionando experiências de aprendizagem mais significativas e acessíveis aos estudantes. A utilização desses materiais demonstrou que estratégias diversificadas podem favorecer o engajamento e a permanência dos alunos nas atividades propostas. As intervenções pedagógicas realizadas ao longo da formação envolveram momentos de planejamento, execução e avaliação de atividades inclusivas. Essas experiências permitiram compreender que o planejamento pedagógico deve considerar as singularidades dos estudantes, respeitando seus ritmos, interesses e formas de aprendizagem.

A construção desses recursos possibilitou compreender que o planejamento para a Educação Especial Inclusiva exige intencionalidade pedagógica, conhecimento das necessidades dos estudantes e seleção criteriosa de estratégias capazes de ampliar o acesso ao currículo. Mais do que produzir recursos didáticos, essas experiências favoreceram a compreensão de que a acessibilidade pedagógica deve estar presente desde o planejamento das atividades, em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõem a oferta de múltiplas formas de representação dos conteúdos, de expressão da aprendizagem e de engajamento dos estudantes (Zerbato; Mendes, 2018).

As vivências desenvolvidas também favoreceram a compreensão do Atendimento Educacional Especializado como um serviço complementar e articulado ao ensino comum, rompendo com concepções restritas que o associam exclusivamente ao atendimento individualizado do estudante. A participação nas atividades do AEE evidenciou a importância do planejamento colaborativo entre professores, da avaliação das barreiras à aprendizagem e da construção de estratégias que promovam maior autonomia dos estudantes. Tais experiências dialogam com Baptista *et al.* (2006), ao defenderem que a formação docente para a educação inclusiva deve favorecer práticas colaborativas e processos permanentes de reflexão sobre a ação pedagógica.

Além das competências técnicas e pedagógicas, as experiências vivenciadas contribuíram para o desenvolvimento de competências relacionais e éticas essenciais à atuação do professor da Educação Especial Inclusiva. O contato com estudantes que apresentavam diferentes perfis de desenvolvimento, bem como com suas famílias e com os profissionais da escola, possibilitou ampliar a compreensão acerca da diversidade humana e da necessidade de práticas educativas pautadas no respeito às diferenças, na escuta sensível e na construção de ambientes escolares acolhedores. Nesse sentido, a convivência cotidiana com diferentes realidades escolares fortaleceu uma concepção de inclusão fundamentada não apenas na garantia do acesso, mas também na efetiva participação e aprendizagem dos estudantes.

Sob essa perspectiva, observou-se que a construção da identidade docente ocorreu de maneira processual, sendo continuamente ressignificada pelas experiências desenvolvidas ao longo da formação. A inserção precoce na escola permitiu que a licencianda deixasse de ocupar apenas a posição de estudante universitária para assumir, gradativamente, uma postura profissional pautada na observação crítica, na tomada de decisões pedagógicas e na reflexão sobre sua própria prática. Esse movimento confirma as contribuições de Nóvoa (1992), ao compreender que a identidade profissional se constrói nas experiências vividas e na reflexão

sobre a prática, bem como de Pimenta (1999), ao defender que os saberes docentes são produzidos na interação permanente entre teoria e prática. Da mesma forma, evidencia a concepção de Imbernón (2017), para quem a formação docente deve constituir um processo contínuo de desenvolvimento profissional, caracterizado pela investigação da prática, pelo trabalho colaborativo e pela aprendizagem permanente.

Os resultados também permitem refletir sobre as potencialidades da articulação entre políticas públicas de formação docente voltadas à promoção da equidade. Embora o PARFOR Equidade e o PIBID Equidade possuam objetivos específicos, sua integração possibilitou ampliar as oportunidades de aprendizagem da docência ao articular formação acadêmica, inserção precoce na escola e reflexão sistemática sobre a prática pedagógica. Considerando que ambos os programas foram implementados recentemente e que as primeiras turmas ainda se encontram em processo de formação, a experiência relatada representa uma das primeiras evidências acerca das contribuições dessa articulação para a formação inicial de professores da Educação Especial Inclusiva.

Nesse sentido, os resultados indicam que a integração entre o PARFOR Equidade e o PIBID Equidade potencializou a construção da identidade docente ao favorecer a mobilização de saberes profissionais, o desenvolvimento de competências para o planejamento inclusivo, a compreensão do trabalho colaborativo e o fortalecimento de uma postura ética comprometida com a equidade, a acessibilidade e o direito de todos os estudantes à aprendizagem. Mais do que ampliar conhecimentos teóricos, essa articulação contribuiu para a formação de uma profissional capaz de compreender a inclusão como princípio orientador da prática pedagógica e da transformação da realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada permitiu compreender que a articulação entre o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Equidade) representa uma estratégia promissora para o fortalecimento da formação inicial de professores da Educação Especial Inclusiva. Ao integrar a formação acadêmica desenvolvida na universidade com a inserção sistemática no cotidiano das escolas públicas, essa articulação favoreceu a mobilização de saberes docentes, o desenvolvimento de competências profissionais

e a construção de uma identidade docente pautada na reflexão crítica, no compromisso ético e na promoção da equidade.

Os resultados evidenciaram que a participação simultânea nos dois programas potencializou a aproximação entre teoria e prática, possibilitando que os conhecimentos construídos ao longo da graduação fossem continuamente ressignificados a partir das experiências vivenciadas na Educação Básica. Além de favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento inclusivo, à elaboração de recursos pedagógicos acessíveis, ao trabalho colaborativo e ao Atendimento Educacional Especializado, essa integração fortaleceu a compreensão da inclusão como princípio orientador da prática pedagógica e da garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter pioneiro da experiência analisada. Considerando que o PARFOR Equidade e o PIBID Equidade foram implementados nacionalmente em 2024 e que as primeiras turmas ainda se encontram em processo de formação, este estudo apresenta uma das primeiras análises acerca da integração entre essas políticas públicas no contexto da formação inicial de professores. Nesse sentido, contribui para ampliar as discussões sobre o potencial dessa articulação na qualificação da formação docente e na consolidação de práticas educacionais comprometidas com a inclusão, a acessibilidade e a justiça social.

Por fim, reconhece-se que este relato de experiência se refere à trajetória formativa de uma licencianda e, portanto, não pretende generalizar seus resultados. Entretanto, as evidências apresentadas apontam para a necessidade de novas pesquisas que acompanhem o desenvolvimento das primeiras turmas do PARFOR Equidade e investiguem os impactos da integração com o PIBID Equidade em diferentes instituições de ensino superior e contextos educacionais. A produção desse conhecimento poderá subsidiar o aprimoramento dessas políticas públicas e fortalecer estratégias voltadas à formação de professores comprometidos com uma educação inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

Palavras-chave: PARFOR Equidade, PIBID Equidade, Educação Especial Inclusiva, Formação Docente, Identidade Docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto *et al*. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

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

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147–155, abr./jun. 2018.