



## **RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID: A URGÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Livia da Costa Ferreira <sup>1</sup>

Emily Gabriela Vieira Lopes <sup>2</sup>

Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos <sup>3</sup>

Adriana Ramos dos Santos <sup>4</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta um relato de experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação do Acre, onde a vivência em sala de aula se tornou o ponto de partida para uma reflexão sobre a urgência de uma formação docente que prepare os educadores para a diversidade real da sala de aula. O contato direto com estudantes público-alvo da Educação Especial, como um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), evidenciou que a inclusão não é apenas diretriz legal, mas necessidade diária que exige preparo pedagógico e aprofundamento teórico. As dificuldades em encontrar estratégias para a adaptação de atividades e a comunicação efetiva com o estudante revelaram a lacuna existente na formação inicial. A experiência, amparada por referenciais teóricos (Elias e Paulino, 2022; Gonçalves, Cia e Campos, 2018; Picharillo e Elias, 2023), levou a dialogar com a perspectiva de Mantoan (2018) acerca da exigência da reestruturação da escola e do próprio currículo de formação de professores, para promover inclusão. A metodologia utilizada foi a análise qualitativa e descritiva das vivências e registros em diários de campo. Foram observadas as interações, práticas pedagógicas adotadas e adaptações curriculares necessárias, bem como as vivências formativas enquanto aprendizes da docência, a fim de extrair as principais reflexões. Os resultados apontaram que a carência de uma formação docente específica em Educação Especial durante a graduação, gerou insegurança nos bolsistas-professores e comprometeu o desenvolvimento integral dos estudantes. Há que se ressaltar que o PIBID também propiciou espaço formativo por meio de oficinas de extensão, cujo objetivo residiu em discutir elementos acerca de estratégias básicas de manejo de comportamentos atípicos no autismo. O trabalho buscou ressaltar a necessidade de uma formação inicial que prepare futuros educadores para a diversidade, contribuindo para uma educação inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: Inclusão, PIBID, Formação docente, Educação Especial, Relato de experiência.

<sup>1</sup> Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UF, [livia.ferreira@sou.ufac.br](mailto:livia.ferreira@sou.ufac.br);

<sup>2</sup> Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UF, [emily.lobes@sou.ufac.br](mailto:emily.lobes@sou.ufac.br);

<sup>3</sup> Professora e supervisora PIBID/Pedagogia no Colégio de Aplicação - CAP/UFAC, [francisca.amos@ufac.br](mailto:francisca.amos@ufac.br);

<sup>4</sup> Doutor pelo Curso de **XXXXXX** da Universidade Federal - UF, [coautor3@email.com](mailto:coautor3@email.com);



## 1. INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, sobretudo diante dos desafios que emergem da diversidade presente nas salas de aula brasileiras. A educação inclusiva, amparada por um arcabouço legal robusto, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), busca garantir o direito de todos à educação de qualidade, valorizando as singularidades e potencialidades de cada estudante. No entanto, a implementação dessas diretrizes no contexto da prática pedagógica diária tem se mostrado um desafio complexo, evidenciando a necessidade urgente de repensar a formação inicial dos professores para que esta seja, de fato, efetivamente inclusiva.

Nesse contexto, Mantoan (2018) defende que a inclusão não deve ser entendida como mera inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar, mas como uma reestruturação profunda do currículo, das práticas pedagógicas e das concepções que fundamentam a escola. Essa perspectiva exige do educador uma postura de sensibilidade e reflexividade (Gonçalves, Cia e Campos, 2018), pautada no conhecimento teórico sobre as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). O despreparo docente, muitas vezes, leva à segregação velada ou a práticas pouco eficazes, comprometendo o desenvolvimento integral desses alunos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se insere neste debate como um programa governamental estratégico, que visa proporcionar aos licenciandos uma imersão na realidade escolar, articulando teoria e prática e fomentando a construção da identidade docente. É nesse espaço de formação que a realidade da inclusão se manifesta de forma contundente.





Com base nesse entendimento e nesse contexto formativo, o presente artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do PIBID, no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Acre (Ufac). O foco principal recai sobre a vivência de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando os desafios enfrentados pelas bolsistas diante da necessidade de adaptação curricular e manejo comportamental, bem como as aprendizagens e reflexões decorrentes desse processo.

A justificativa para este estudo se ancora na constatação de que a formação inicial docente, em geral, ainda carece de um aprofundamento teórico-prático consistente no campo da Educação Especial, o que acarreta insegurança e limitações nas práticas pedagógicas dos futuros professores (Picharillo e Elias, 2023). Dessa forma, o artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa:

Como a experiência de inclusão de um aluno com TEA, vivenciada no âmbito do PIBID, pode gerar reflexões críticas sobre a lacuna na formação inicial e contribuir para o aprimoramento de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva? O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente, a partir do relato da experiência no PIBID, para a consolidação de uma educação inclusiva e eficaz.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho segue uma abordagem qualitativa, conforme defendido por Minayo (2017), por permitir a compreensão aprofundada das vivências e dos significados atribuídos às experiências no contexto do PIBID. O estudo possui caráter descritivo e exploratório, configurando-se como um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (Ufac). O período de observação compreendeu os meses de novembro de 2024 a novembro de 2025, envolvendo como participantes principais as bolsistas-professoras e um estudante público-alvo da Educação Especial, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado no respectivo ano do Ensino Fundamental.

Os dados analisados foram obtidos principalmente por meio da observação participante e dos registros em diários de campo, produzidos pelas bolsistas ao longo de sua atuação no PIBID. Esses registros constituíram o principal corpus de análise, documentando as interações do estudante com TEA com seus colegas e professores, as práticas pedagógicas utilizadas pela professora supervisora e pelas





bolsistas, as adaptações curriculares realizadas ou tentadas, além das vivências formativas das próprias bolsistas, incluindo dificuldades, inseguranças e aprendizados.

A análise dos dados seguiu uma perspectiva qualitativa e descritiva, fundamentada na proposta de Elias e Paulino (2022), buscando identificar categorias temáticas relevantes para o debate sobre inclusão e formação docente. A partir da leitura reflexiva dos diários de campo, emergiram categorias como a insegurança e o despreparo docente, os desafios relacionados às adaptações curriculares, a importância das formações continuadas oferecidas pelo PIBID e a necessidade de repensar a estrutura curricular da licenciatura. A intenção dessa análise foi compreender de que maneira o contato direto com a realidade escolar e com estudantes público-alvo da Educação Especial contribuiu para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à inclusão.

### **3. REFERENCIAL TEORICO**

O presente relato de experiência se fundamenta na intersecção de três campos conceituais centrais: o paradigma da educação inclusiva, as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, e a reflexão sobre o papel dos programas de iniciação à docência (PIBID) na formação inicial de professores.

#### **3.1. O Imperativo da Educação Inclusiva no Contexto Brasileiro**

A Educação Inclusiva é um tema central nas políticas educacionais brasileiras, não apenas como uma diretriz legal, mas como um paradigma ético e político que visa reestruturar o sistema de ensino para garantir o direito de todos à participação e à aprendizagem. O arcabouço normativo, estabelecido por documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consolidou a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns.

Contudo, a simples inserção física não configura a inclusão plena. Mantoan (2018) é enfática ao defender que o conceito de inclusão exige uma reestruturação profunda do currículo, das metodologias e da própria cultura escolar. Segundo a autora, a escola deve ser transformada para acolher e valorizar a diversidade, em vez de exigir que o aluno se adapte a um molde rígido e homogêneo. Quando esta





transformação não ocorre, a inclusão corre o risco de se tornar uma segregação velada, onde o estudante está fisicamente presente, mas pedagogicamente excluído.

A efetivação desse paradigma depende diretamente da ação e da postura do professor. Gonçalves, Cia e Campos (2018) reforçam que o educador precisa desenvolver uma postura reflexiva, pautada na sensibilidade e no conhecimento teórico que lhe permita identificar, planejar e mediar as necessidades singulares de cada estudante. Sem esse preparo, a diversidade é percebida como um obstáculo, e não como uma potencialidade formativa.

### **3.2. A Especificidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os Desafios Pedagógicos**

A materialidade do desafio inclusivo é frequentemente observada no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características exigem da escola e do professor um nível diferenciado de flexibilidade e planejamento.

O atendimento pedagógico eficaz a estudantes com TEA passa, inevitavelmente, pelo conhecimento de estratégias específicas, como o uso de apoios visuais, a organização de rotinas previsíveis e a adaptação das instruções verbais e escritas. A mera transposição do currículo tradicional para esse estudante é insuficiente e, muitas vezes, geradora de crises e frustrações, tanto para o aluno quanto para o professor. A dificuldade em lidar com essas demandas aponta para a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconiza a criação de ambientes e materiais didáticos que sejam inerentemente acessíveis a todos, minimizando a necessidade de adaptações individuais posteriores.

É a ausência de domínio sobre essas estratégias, aliada à dificuldade de interpretar e manejar comportamentos atípicos, que se torna a principal fonte de insegurança docente. A realidade das salas de aula, portanto, expõe de forma contundente a lacuna entre o ideal legal da inclusão e a capacitação prática dos futuros educadores.







### 3.3. PIBID, Formação Docente e a Superação da Dicotomia Teoria-Prática


As reflexões sobre a formação de professores frequentemente apontam para uma dicotomia entre o saber acadêmico e o saber prático. Gatti (2010) critica a estrutura curricular das licenciaturas, que historicamente tem relegado a experiência em sala de aula a um papel secundário, desvinculado do conhecimento teórico. Essa desconexão é particularmente problemática no campo da Educação Especial, cujos conhecimentos tendem a ser marginalizados nos currículos de formação geral.

Neste cenário, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emergem como laboratórios de prática reflexiva. O PIBID oferece aos licenciandos uma imersão precoce e mediada na realidade escolar, permitindo que a teoria seja confrontada, testada e ressignificada pela prática. É no chão da escola que os futuros professores são forçados a lidar com a diversidade real – como o caso do estudante com TEA, e a buscar soluções imediatas para problemas complexos, como a adaptação curricular e o manejo comportamental (Picharillo e Elias, 2023).

A vivência no PIBID, ao expor as bolsistas à necessidade de inclusão de forma prática, impulsiona a construção de novas competências docentes, como a capacidade de gerir a heterogeneidade e de administrar a progressão das aprendizagens (Perrenoud, 2000). Assim, o programa não apenas minimiza a insegurança inicial, mas atua como um espaço formativo crucial para a construção de uma identidade docente verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer e responder à complexidade das salas de aula.

### 4. Análise e Discussão dos Resultados

A análise qualitativa e descritiva dos registros em diários de campo, produzidos pelas bolsistas ao longo da vivência no PIBID, permitiu a emergência de categorias temáticas centrais que refletem o distanciamento entre a formação inicial e as demandas da educação inclusiva. A experiência com o estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidenciou, de forma prática, as lacunas teóricas e metodológicas na preparação docente, ao mesmo tempo em que revelou o potencial formativo do PIBID.



#### 4.1. Insegurança Docente e a Lacuna da Formação Inicial em Educação Especial

A situação que mais evidenciou minha insegurança e o quanto minha formação inicial ainda é limitada ocorreu durante uma aula de Educação Física, quando o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sofreu uma queda. Um colega esbarrou nele sem intenção e, ao cair, ele bateu a testa com força no chão. A região ficou imediatamente vermelha e inchada. A dor era evidente, mas ele não sabia como expressá-la ou lidar com a frustração, o que tornou a situação ainda mais delicada.

“Quando tentei me aproximar para verificar a gravidade do machucado, ele se afastou rapidamente e começou a chorar. Cada tentativa de aproximação o deixava ainda mais frustrado e nervoso. Peguei uma bolsa de gelo, mas ele recusou. A dor, somada à dificuldade de autorregulação, o levou a sentar no canto da sala e chorar baixinho. Eu me senti paralisada. Eu via que ele estava machucado, mas ele não permitia nenhum tipo de cuidado.” (Diário de Campo de Emily, novembro de 2025)

A sensação de não saber como agir foi angustiante. Eu tinha medo de piorar o estado emocional dele, mas, ao mesmo tempo, sabia que ele precisava de ajuda. As reações dele choro contido, afastamento, gritos quando alguém se aproximava eram sinais claros de possível sobrecarga sensorial e risco de crise. No entanto, eu não me sentia preparada para intervir de forma adequada, nem segura sobre quais estratégias usar naquele momento.

Essa vivência escancarou o que Gatti (2010) discute como a distância entre teoria e prática. Embora tenhamos estudado sobre inclusão, sobre limites sensoriais e sobre o direito de estudantes neurodivergentes a um atendimento sensível, eu não sabia como agir em situações emergenciais envolvendo dor, frustração e possível crise emocional. O medo de fazer algo inadequado e a impotência ao ver o aluno sofrendo geraram em mim um sentimento forte de despreparo.

Após retornarmos à sala, eu e a professora regente buscamos estratégias para ajudá-lo a se regular novamente, evitando que a situação evoluísse para uma crise mais intensa. Chamamos os responsáveis, explicamos o que havia ocorrido e permanecemos ao lado dele até que estivesse mais calmo. Só depois senti alívio





suficiente para refletir sobre o ocorrido e também sobre o quanto a formação inicial ainda negligencia situações reais que acontecem no cotidiano escolar.

Esse episódio reforçou minha compreensão de que a inclusão não se faz apenas com boa vontade, mas com conhecimento técnico, preparo emocional e formação continuada. A insegurança vivida naquele momento me impulsionou a buscar mais leituras, conversar com a professora regente e observar estratégias usadas por ela, reconhecendo, como afirmam Gonçalves, Cia e Campos (2018), que a prática reflexiva é um elemento central para que futuros professores possam, de fato, atuar com estudantes neurodivergentes de forma ética e eficaz.

A dificuldade em encontrar estratégias para a adaptação de atividades e a comunicação efetiva com o estudante, conforme relatado, é um reflexo direto do que Gatti (2010) critica: a separação entre a teoria (leis e princípios gerais) e a prática (a necessidade de estratégias específicas). A formação inicial, ao não oferecer o instrumental necessário sobre neurodiversidade e manejo de comportamentos atípicos, limita a capacidade de resposta do futuro professor, corroborando a constatação de Picharillo e Elias (2023) sobre a fragilidade da formação em Educação Especial nas licenciaturas.

Essa carência gerou um sentimento de inadequação, nos levando uma busca urgente por referências e metodologias, confirmando a necessidade de desenvolver a postura reflexiva mencionada por Gonçalves, Cia e Campos (2018).

#### **4.2. O Desafio da Adaptação Curricular e a Crítica à Estrutura Escolar**

A experiência com o aluno com TEA também revelou o quão rígida é a estrutura curricular da escola, que resiste à flexibilização, um obstáculo direto à efetivação da inclusão. As tentativas das bolsistas de adaptar materiais didáticos ou sequências de ensino frequentemente esbarraram em limitações de tempo, recursos e até mesmo na cultura escolar focada na homogeneidade. Um registro do diário de campo evidencia essa dificuldade:

*“Em uma atividade de português, percebi que o aluno com TEA não conseguia acompanhar a proposta original, que envolvia completar palavras com sílabas. Tentei adaptar rapidamente usando figuras e comandos mais curtos, mas o tempo da aula não permitia reorganizar toda a atividade. Enquanto eu preparava a adaptação, a turma já avançava para a próxima etapa, o que me deixou insegura e com a sensação de que eu não conseguia atendê-lo como deveria.”*







O desafio da adaptação reitera o argumento de Mantoan (2018) de que a inclusão não se limita à matrícula, mas exige uma reestruturação sistêmica. A falta de conhecimento sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por exemplo, que poderia ter facilitado o planejamento de aulas inerentemente acessíveis, forçou as bolsistas a recorrerem a adaptações a posteriori, um processo que se mostrou desgastante e nem sempre eficaz. O contato direto com o estudante, que demandava previsibilidade e apoios visuais, tornou evidente que a lógica tradicional do ensino em sala de aula precisa ser revista para responder adequadamente às características do TEA.

#### **4.3. O PIBID como Espaço de Formação Compensatória e Reflexiva**

Apesar dos desafios, os resultados apontaram que o PIBID atuou como um espaço formativo compensatório e de aprendizagem significativa. A experiência em campo, mediada pelas discussões com a professora supervisora e as formações de extensão, configurou-se como um motor para o desenvolvimento de competências.

“Durante uma das formações do PIBID, discutimos estratégias de manejo emocional para crianças neurodivergentes. Foi quando percebi que muitas das minhas inseguranças surgiam da falta de repertório prático. Ao ouvir a experiência da supervisora sobre como regular um aluno que está próximo de uma crise, entendi que pequenas ações, como diminuir estímulos visuais e usar frases simples, fazem diferença. Saí da oficina com uma sensação de alívio e com novas possibilidades para aplicar em sala.”(Diário de Campo, setembro de 2025)

O programa proporcionou oficinas de extensão com o objetivo específico de discutir elementos acerca de estratégias básicas de manejo de comportamentos atípicos no autismo. Essa formação prática, induzida pela necessidade real, permitiu que as bolsistas articulassem teoria (o que buscaram após a vivência) e prática (a aplicação imediata), conforme o propósito de programas de imersão. Ao expor a falha na formação inicial, o PIBID cumpriu seu papel de laboratório de prática reflexiva, fomentando o desenvolvimento das competências de gerir a heterogeneidade e de buscar soluções criativas para a diversidade, conforme





preconizado por Perrenoud (2000). A vivência, portanto, não apenas apontou a carência, mas também ofereceu um caminho concreto para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e humanizadora.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS


O presente relato de experiência buscou refletir sobre a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente, a partir da vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em um contexto de inclusão, com foco na experiência de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os achados, extraídos da análise qualitativa dos diários de campo, confirmam a hipótese central do estudo e apontam para importantes reflexões sobre os currículos de licenciatura.

Em primeiro lugar, a experiência vivenciada pelas bolsistas-professoras expôs de forma inequívoca a lacuna existente na formação inicial docente no campo da

Educação Especial. A insegurança e a dificuldade em planejar adaptações curriculares e estratégias de manejo de comportamentos atípicos evidenciaram que o conhecimento teórico sobre as diretrizes inclusivas é insuficiente sem o devido instrumental prático-metodológico. Essa carência compromete não apenas a atuação do professor, mas, sobretudo, o direito do estudante PAEE a um desenvolvimento integral e de qualidade, reforçando a crítica de Mantoan (2018) sobre a necessidade de reestruturação escolar.

Em segundo lugar, a pesquisa revelou o papel fundamental do PIBID como um ambiente de formação compensatória e reflexiva. Ao forçar o contato imediato com a realidade da diversidade, o programa atuou como um catalisador para a busca de conhecimento específico. As oficinas e discussões promovidas no âmbito do projeto configuraram-se como espaços cruciais de aprendizagem, transformando a insegurança inicial em um motor para o desenvolvimento da postura reflexiva e da competência de lidar com a heterogeneidade (Perrenoud, 2000).

Em suma, a vivência no PIBID no Colégio de Aplicação do Acre serviu como um espelho crítico para a formação de professores. O relato ressalta a urgência de repensar o currículo das licenciaturas, de modo que a Educação Especial não seja um tema marginal, mas sim uma perspectiva transversal que prepare os futuros educadores para reconhecer, valorizar e responder à complexidade e riqueza da





diversidade em sala de aula. A efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da formação de professores capazes de atuar com conhecimento, sensibilidade e flexibilidade.

Como limitação do estudo, ressalta-se o caráter descritivo e a subjetividade inerente ao relato de experiência, cujos achados não podem ser generalizados, mas servem como indicadores valiosos para estudos mais amplos sobre a formação docente. Sugere-se, como caminhos futuros, a realização de pesquisas que avaliem o impacto de longo prazo do PIBID no desenvolvimento de práticas inclusivas por parte dos egressos.

## 6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

ELIAS, Denise; PAULINO, Kátia Aparecida de Jesus. **O PIBID na perspectiva dos egressos e a inserção no mercado de trabalho.** Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 13, n. 3, p. 119-127, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbeu/article/view/8668961>. Acesso em: 5 nov. 2025.

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

GONÇALVES, Luciana S. G.; CIA, Fabiana; CAMPOS, Kátia S. **A formação de professores para a inclusão:** desafios e possibilidades na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 57-75, jan.-mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n1.2018.9959>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.



PICHARILLO, Mariana A.; ELIAS, Denise. **PIBID e as Vivências de Inclusão: a Construção de Saberes para a Docência**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 29, e02023, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-542X2023v29e02023>. Acesso em: 5 nov. 2025.

X Encontro Nacional das Licenciaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

