

NARRATIVAS DE ALUNAS DE PEDAGOGIA: DESVELANDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

NARRATIVES OF PEDAGOGY STUDENTS: UNVEILING FORMATIVE EXPERIENCES

NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA: DESVELANDO EXPERIENCIAS FORMATIVAS

Ana Paula de Freitas¹ 0000-0003-1570-1996

Teresa Sarmento² 0000-0002-2371-399X

¹Universidade São Francisco – Itatiba, SP, Brasil; freitas.apde@gmail.com

²Universidade do Minho – Braga, Portugal; tsarmento@ie.uminho.pt

RESUMO:

O estudo focaliza a formação docente para lidar com a diversidade de alunos na sala de aula comum. Apresenta-se uma pesquisa desenvolvida em um grupo de estudos com graduandas de Pedagogia que realizaram estágio extracurricular em uma rede de ensino municipal e, dentre as funções, apoiavam alunos com deficiência. A investigação assume o método biográfico e, no presente texto, busca-se compreender os reflexos da experiência das estudantes nesse estágio, em especial, na formação para lidar com o processo educativo desses alunos. Os encontros do grupo foram audiogravados e posteriormente transcritos. O procedimento analítico buscou interpretar os sentidos que a experiência produziu nas alunas. Os resultados, organizados em três eixos temáticos, indicam que o grupo de estudos se configurou como um espaço institucional de formação para as graduandas e possibilitou, por meio das narrativas, reflexão e transformação de saberes tácitos em conhecimento. Conclui-se que a narrativa biográfica contribui para criar uma proximidade entre a formação, a profissão de professor e as condições concretas da escola e do trabalho docente.

Palavras-chave: formação docente; aprendizagem profissional; narrativa; educação inclusiva.

ABSTRACT:

The study focuses on teacher training to address the diversity of students within the common classroom. We present research developed in a study group with graduates of Pedagogy that carried out an extracurricular internship in the municipal education network and, among their functions, supported students with special educational needs. The research makes use of the biographical method and the present paper assesses the reflexes of the students' experience in this stage, especially in their training to deal with the educational process of such students. The group meetings were audiotaped and later transcribed. The analytical procedure sought to interpret how the experience affected the students. The results, organized into three thematic axes, indicate that the study group was configured as an institutional training space for the undergraduates and made it possible, through the narratives, to reflect on and transform tacit knowledge into knowledge. The conclusion is that the biographical narrative contributes to creating a proximity between training, the teaching profession and the concrete conditions of the school and teaching work.

Keywords: teacher training; professional learning; narrative; inclusive education.

RESUMEN:

El estudio se centra en la capacitación de maestros para hacer frente a la diversidad de alumnos en el aula común. Se presenta una investigación desarrollada en un grupo de estudios con graduandas de Pedagogía que realizaron una etapa extracurricular en una red de enseñanza municipal y, entre las funciones, apoyaban a alumnos con necesidades educativas especiales. La investigación asume el método biográfico y, en el presente texto, se analizan los reflejos de la experiencia de las estudiantes en esa etapa, en especial en la formación para hacer frente al proceso educativo de esos alumnos. Los encuentros del grupo fueron grabados en audio y posteriormente transcritos. El procedimiento analítico buscó interpretar los sentidos que la experiencia produjo en las alumnas. Los resultados, organizados en tres ejes temáticos, indican que el grupo de estudio se configuró como un espacio de formación institucional para los estudiantes de licenciatura y posibilitó, a través de las narrativas, la reflexión y transformación del conocimiento tácito en conocimiento. Se concluye que la narrativa biográfica contribuye a crear una proximidad entre la formación, la profesión docente y las condiciones concretas de la escuela y del trabajo docente.

Palabras clave: formación docente; aprendizaje profesional; narrativa; educación inclusiva.

Introdução

Neste estudo¹ abordamos a temática da formação docente inicial para lidar com alunos no contexto da diversidade. Para isso, apresentamos resultados de uma pesquisa realizada com graduandas de um curso de Pedagogia que participaram de um estágio extracurricular oferecido pela secretaria de educação de um município paulista e, dentre as funções, assumiram a tarefa de apoiarem crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE)² inseridas em salas de aula comuns. O objetivo foi compreender, a partir de narrativas orais produzidas pelas estudantes em um contexto de grupo de estudos, os reflexos dessa experiência em suas trajetórias formativas, em especial, na formação para lidar com o processo educativo desses alunos.

No Brasil, historicamente, a educação de pessoas com deficiência constituiu-se como um campo de atuação específico, separado da educação geral. Nesse sistema paralelo de ensino, a educação especial ficava a cargo de instituições educacionais dirigidas pelos setores privados e não-governamentais (Jannuzzi, 2006). Todavia, no início da década de 1990, em decorrência de um movimento mundial pautado por ideias e valores neoliberais, o país assume o ideário das políticas de inclusão social e, no âmbito educacional, incorpora os discursos da universalização do ensino e da educação inclusiva. Como desdobramentos desse posicionamento, nos anos subsequentes, uma série de leis, diretrizes e resoluções foi publicada a fim de orientar a

¹ A preparação deste texto teve a colaboração do CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação da Universidade do Minho, (projetos UIDB/00317/ 2020 e UIDP/00317/2020), através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

² Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

implantação de um sistema educacional inclusivo (Pletsch; Souza, 2021). Desse modo, alunos PAEE são matriculados nas escolas comuns e, sempre que possível, devem receber apoio para as necessidades específicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno escolar, sob o acompanhamento de um professor especializado.

Isso tem gerado inúmeros desafios e novas demandas para a organização do sistema escolar, pois, para além da inserção desses alunos nas escolas, é preciso oferecer a eles condições de acesso ao conhecimento escolar. Estudos indicam que a escolarização dessas crianças e jovens ainda é uma meta a ser alcançada para que as políticas inclusivas sejam, de fato, concretizadas (Dainez; Smolka; Souza, 2022, Carneiro; Pedroso; Santos, 2023).

No cotidiano escolar, em geral, as práticas pedagógicas são tradicionais, com atividades descontextualizadas, mecânicas e simplificadas, orientadas por currículos homogêneos, que desconsideram a singularidade dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e a diversidade de seus contextos socioculturais (Souza; Dainez, 2022).

Caiado, Martins e Antônio (2009) entrevistaram professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas e constataram a existência de um trabalho educacional pautado em práticas que pouco consideram a diversidade:

[...] teorias de educação traduzidas em apostilas, aulas não planejadas, conteúdos circunscritos ao cotidiano, alunos idealizados numa falsa homogeneidade e expostos a um único planejamento tiram do professor as decisões sobre o que estudar e o como ensinar. Esvaziam qualquer possibilidade de trabalho com um currículo onde o saber é vivo e construção sistematizada humana, onde os saberes dos alunos seriam ponto de partida para dimensões que ampliassem a curiosidade e o prazer de conhecer e interferir no mundo (Caiado; Martins; Antonio, 2009, p. 628).

Assim, o professor se vê alijado de condições favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho que lhe permita exercer sua autonomia docente. Tendo isso em vista, a questão da formação de professores para ensinar nesse contexto, torna-se temática de interesse para pesquisadores, sobretudo, da área da educação especial (Pletsch, 2009; Kassar, 2014; Monteiro; Freitas, 2021).

Ao considerar o paradigma vigente da educação inclusiva, Pletsch (2009) enfatiza que a formação de professores precisa atender às demandas e desafios advindos desse modelo. Nesse sentido, argumenta a favor de uma formação de professores que venha a “[...] mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (Pletsch, 2009, p. 145). Para a autora, dentre os aspectos importantes para essa formação, estão a valorização pelo professor da diversidade como fator a ser considerado no

processo de ensino-aprendizagem e a construção de estratégias de ensino que permitam o acesso de todos os alunos ao conhecimento.

Todavia, estudos como os de Kassar (2014), Dias e Silva (2020) e Michels (2021) apontam que a formação de professores para lidar com o alunado PAEE, tanto nas licenciaturas de Educação Especial como nas demais licenciaturas, tem ocorrido de modo aligeirado, com uma fragmentação de temáticas relacionadas à área da Educação Especial e com uma escassez de disciplinas específicas sobre o ensino para alunos com deficiência, o que reflete em ajustes mínimos nas práticas das salas de aula e na organização de um sistema educacional inclusivo.

Carneiro, Pedroso e Santos (2023) ressaltam que tanto os professores especialistas como os generalistas ainda têm a visão de separação entre educação especial e educação comum e, deste modo, encontram dificuldade em conceber a proposta de uma educação como direito de todos, com acesso aos ambientes comuns de aprendizagem.

Com a intenção de enfrentar os desafios de garantia de acesso à aprendizagem dos alunos PAEE, alguns municípios têm contratado, em caráter de estágio extracurricular, estudantes de cursos de Pedagogia para apoiarem os professores que têm alunos com deficiência em suas salas de aula (Bezerra, 2020; Alencar, 2020). Isso possibilita aos estagiários uma vivência com esses alunos e com a dinâmica da sala de aula, o que contribui para que os estudantes conheçam as condições concretas do cotidiano escolar.

Todavia, os estudos constatam que as atribuições do professor regente são, muitas vezes, deslocadas para os estagiários, esses, por sua vez, tornam-se cuidadores dos alunos que acompanham. Ademais, em geral, não há um espaço destinado à formação, no qual os licenciandos possam refletir sobre o vivido e realizarem articulações entre as teorias pedagógicas e as práticas educacionais. Assim, a experiência parece pouco contribuir para a formação do futuro professor. Como mencionamos, com interesse nessa problemática, o presente estudo aborda a formação docente inicial e, para isso, assumimos o método biográfico em suas potencialidades formativas.

A fim de dar visibilidade às discussões pretendidas, organizamos o texto em quatro partes: inicialmente, apresentamos as abordagens biográficas como possibilidade para a formação docente; em seguida, explicitamos a contextualização do estudo e os procedimentos metodológicos; na terceira parte trazemos análises dos fragmentos das narrativas das estudantes e, por fim, tecemos as considerações finais do estudo realizado.

Método biográfico na dimensão formativa

O método biográfico, compreendido em uma dimensão formativa, constitui um importante modelo de formação de adultos (Delory-Momberger, 2008; 2012; Josso, 2014), postura que subscrevemos.

Delory-Momberger destaca que os sujeitos, ao narrarem sua vida (ou passagens dela), elaboram uma história. Afirma que “[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*” (Delory-Momberger, 2008, p. 37). Para a autora, a narrativa constitui uma capacidade fundamental da espécie humana e tem um papel essencial na constituição da experiência.

Pela narrativa, o homem configura sua existência, biografando sua experiência singular do mundo histórico e social. Em decorrência das mudanças sociais e das transformações que essas mudanças promovem, o homem passa a se relacionar de um outro modo com a sociedade e, neste sentido, a biografia, tomada “[...] como processo de construção da existência individual, torna-se o centro de produção da esfera social” (Delory-Momberger, 2012, p. 19). A autora explica que a narrativa de si (um dos lugares onde as biografias são construídas) é uma forma de construção individual dos modos como as trajetórias de vida (social) são interpretadas por cada um.

O termo ‘fato biográfico’, cunhado pela autora supracitada, diz respeito àquilo que é percebido na vida do indivíduo, o que se quer contar e que encontra na narrativa o meio mais imediato de expressão. As narrativas que os sujeitos fazem de si dão forma às experiências, ao vivido, de modo que mais do que um instrumento de formação, a narrativa é o lugar no qual os indivíduos elaboram suas histórias de vida. Ao viver uma experiência e narrá-la, o sujeito constrói sua história, interpretando e significando os acontecimentos de sua vida. Para Delory-Momberger (2008), o trabalho de reflexão biográfica é de natureza interpretativa.

Na mesma direção, Josso (2014) aponta que as narrativas de formação permitem um trabalho de reflexão – por meio das narrativas os adultos pensam, se sensibilizam, se emocionam – isto é, fazem um balanço de suas vidas, colocando-as em perspectiva com os contextos de vida social e profissional. Para a autora, o trabalho com as narrativas centradas na formação oportuniza às pessoas “[...] salir del aislamiento e iniciar una reflexión sobre la posibilidad de desarrollar nuevos recursos, estrategias y solidariedades [...]” (Josso, 2014, p. 737) que necessitam descobrir ou criar.

Ressaltamos que as narrativas de história de vida permitem ao investigador ter acesso aos modos como os sujeitos constroem suas identidades singulares, a partir das múltiplas interações desses sujeitos com o tempo – passado, presente e futuro - e com as interrelações que esses estabelecem consigo mesmo e com diferentes pessoas do seu entorno – contexto familiar, profissional, social, etc., de modo que as narrativas permitem a produção de conhecimento tanto para o narrador como para aqueles que são co-construtores dessas histórias de vida (Sarmento, 2002, 2017). Nesse sentido, salientamos que, mais significativo do que ser um instrumento metodológico, as narrativas podem ser compreendidas como forma de acesso ao conhecimento das experiências de vida e dos significados que os sujeitos atribuem a essas experiências como fundadoras de si.

Deste modo, destacamos a relevância das práticas com narrativas no âmbito da formação docente. Nesta direção, Monteiro e Freitas (2021) analisaram narrativas orais e escritas produzidas por professores no contexto de uma pesquisa-formação que abordou os desafios do ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e constataram que os educadores, ao elaborarem as próprias narrativas ou por meio da escuta das narrativas de seus parceiros, puderem tomar consciência de seu fazer pedagógico.

Neste artigo, com base na dimensão formativa do método biográfico, analisamos narrativas produzidas nas modalidades oral e escrita por alunas de Pedagogia à época que realizavam estágio extracurricular e responsabilizaram-se pela tarefa de acompanharem crianças PAEE. Em consonância com o referido método, buscamos investigar como essas experiências refletiram em suas trajetórias de vida, em especial, os reflexos na formação para lidar com o processo educativo desses alunos.

Metodologia

Em vista da realização do estágio extracurricular acima referido, estudantes do primeiro ano de Pedagogia em uma universidade comunitária solicitaram auxílio aos professores do curso para poderem desenvolver o estágio, que ocorria sem orientação com vistas à formação pedagógica. Uma das professoras, que desenvolve seu trabalho acadêmico na área da Educação Especial, assumiu a tarefa de coordenar um grupo de estudos com essas alunas, em caráter de atividade complementar, com a intenção de construir um espaço de discussão e reflexão sobre a experiência vivida por elas no cotidiano escolar e, sem perder de vista que as alunas estavam no início de seus percursos formativos, buscar entrelaçamentos entre essas experiências e componentes teóricos, sobretudo, a respeito do desenvolvimento de crianças PAEE.

Todos os estudantes que cursavam pedagogia na universidade e que lidavam com essas crianças foram convidados a fazer parte do grupo, dos quais seis alunas tiveram disponibilidade para participar naquele momento. Desse modo, entre os meses de maio e dezembro de 2017, elas e a professora se reuniram quinzenalmente em uma sala de aula da universidade. Os encontros duravam, em média, 60 minutos e o movimento do grupo consistia em: leitura e discussão de textos teóricos sobre as temáticas do desenvolvimento de crianças com deficiência e da educação inclusiva, além de produção e compartilhamento de narrativas orais e escritas sobre as experiências vivenciadas por elas durante o estágio.

Desde o início do trabalho desenvolvido durante os encontros, as narrativas orais ocorreram a partir de conversas livres. Em geral, no início de cada reunião, a professora perguntava às alunas sobre como estavam nas escolas, se tinham algo a relatar e essas questões disparavam as produções de narrativas. A partir de agosto de 2017, a professora sugeriu a elas a produção de narrativas escritas sobre as experiências vividas no estágio. Assim, cada aluna produziu, em média, três narrativas, que foram lidas e discutidas durante os encontros. Posteriormente, com o consentimento das estudantes, esse trabalho foi tomado como objeto de pesquisa da referida professora, primeira autora deste texto³.

As alunas tinham idade entre 17 e 21 anos. Virginia, Denise e Maria atuavam na educação infantil. As estagiárias Gisela e Beatriz realizavam o estágio no ensino fundamental I e Isadora no ensino fundamental II.

Para a realização da pesquisa, assumimos o método biográfico, com foco nas narrativas de histórias de vida (Sarmiento, 2002), tendo em vista o eixo formativo (Passeggi, 2010, 2021). Como procedimento de recolha de dados, e com o consentimento das narradoras, trabalhamos com o recurso de audiogravação de todos os encontros e posterior transcrição.

Com base na perspectiva histórico-cultural, consideramos que o método deve permitir “[...] não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares” (Vygotsky, 2001, p. 17). De tal modo, compreendemos que os dizeres das alunas carregam sentidos que se produzem nas relações e atividades coletivamente desenvolvidas; que refletem e refratam os lugares ocupados e os papéis desempenhados no grupo social, e são permeados das contradições produzidas historicamente em determinada forma de organização da sociedade. Como salientado por

³ Projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da universidade, sob parecer número 2.815.902, de 13 de agosto de 2018.

Passeggi (2010), as pesquisas orientadas pelo método biográfico visam considerar o que as pessoas pensam sobre si e sobre o mundo, como dão sentidos às suas ações e tomam consciência de sua história.

A fim de atender ao objetivo deste estudo, apresentamos a seguir excertos das narrativas das alunas, nas quais focalizamos os reflexos de suas experiências na formação para lidar com o processo educativo de crianças PAEE.

Resultados e discussão

Os reflexos das experiências vivenciadas na (trans)formação das alunas

Nóvoa (2009) expõe a problemática de uma formação docente pautada em noções redundantes e repetitivas, traduzidas em uma pobreza de práticas transformadoras. Para o autor, toda a produção acadêmica nessa área tem repetido as mesmas ideias, proposições e conceitos. Assim, ele nos convoca a construir propostas educativas deslocadas dessa produção monótona e pouco inovadora. Nessa direção, Nóvoa, convicto de que as preocupações educativas do século XXI se centralizam nos professores, argumenta a favor de uma formação docente construída dentro da profissão.

Em suas elaborações, o autor nos traz o que considera serem as disposições necessárias para a formação do professor, tendo em vista o imbricamento entre as dimensões pessoais e profissionais: o conhecimento – conhecer o conteúdo do que se ensina; a cultura profissional – inserir-se na profissão, aprender com os pares mais experientes, registrar as práticas e refletir sobre o trabalho são elementos fulcrais para o aprimoramento e inovação; o tato profissional – diz respeito ao entrelaçamento das dimensões profissionais e pessoais, ou seja, saber conduzir alguém para o conhecimento; trabalho em equipe – ênfase nas dimensões colaborativas e coletivas, isto é, elaboração e intervenção conjunta dos projetos escolares e, por fim, compromisso social – refere-se aos princípios de inclusão social e diversidade cultural, no sentido que para educar é preciso conseguir auxiliar a criança a superar as fronteiras impostas como destino pelo nascimento, pelas famílias ou pela sociedade.

As ideias de Nóvoa (2009) a respeito da formação do professor ressoam para nós como fonte de inspiração para algumas reflexões sobre as experiências vivenciadas pelas alunas que foram compartilhadas, por meio de narrativas orais e/ou escritas, nos encontros do grupo de estudo. Nesse sentido, orientadas pelas disposições elencadas pelo autor para a constituição de

uma profissionalidade docente, organizamos os fragmentos dessas narrativas em três eixos temáticos: 1. experiência e conhecimento; 2. experiência e aprendizagens sobre o cotidiano escolar e 3. experiência e consciência educativa.

Experiência e conhecimento

Denise, em sua narrativa escrita, reflete sobre o processo de desenvolvimento de K., aluno da educação infantil, três anos, com Síndrome de Down, apoiado por ela. A aluna revela seu conhecimento em relação a esse processo: “*É estranho pensar que já se passaram sete meses desde que conheci o K., e de como ele mudou. K. é o mais velho da turma na creche. Ainda não fala, no entanto, anda normalmente e consegue entender tudo o que é designado a ele*” (Denise, 2017a, p. 1). Ao narrar, Denise analisa o desenvolvimento da criança – o que ele já faz, o que ainda não faz, além de perceber as transformações que ocorrem ao longo do tempo:

[...] consigo ver como ele criou uma interação enorme com as professoras e com os amigos da sala. Em muitos aspectos houve o desenvolvimento, são eles presentes no sentido motor, visual e intelectual. É surpreendente como de um mês para o outro ele já consegue reconhecer seu próprio nome quando escrito em algum lugar. K. ainda não fala, só balbucia, no entanto, mesmo nesta questão, consigo ver a mudança na maneira de balbuciar, chegando ao ponto de conseguir dizer o começo das palavras mãe e xixi (Denise, 2017a, p. 1).

A narrativa de Denise nos permite identificar os reflexos da experiência como estagiária na sua formação como futura professora. Ao analisar o desenvolvimento de K., a aluna não se detém na condição orgânica da criança, como se essa determinasse o limite do processo de desenvolvimento. Ao contrário, ela destaca as mudanças observadas na criança na relação com os outros (professoras, pares) e com a cultura (a escrita, por exemplo). A percepção que Denise traz a respeito do aluno condiz com as ideias de Vygotsky (2021) sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, que, para o autor, não está atrelado à condição biológica (no caso, K. tem Síndrome de Down, uma condição genética), mas sim, às possibilidades socioculturais ofertadas para a criança.

A estudante destaca diferentes campos do desenvolvimento infantil: social, motor, cognitivo, visual, o que reflete seus saberes em relação a esses aspectos. Para atuar na educação infantil, um dos conhecimentos necessários diz respeito ao processo de desenvolvimento da criança. Denise estava no primeiro ano do curso de licenciatura em Pedagogia e, àquela altura, a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento Infantil fazia parte do quadro curricular do curso. Desse modo, a atividade de narrar permite à Denise analisar o aluno K., e tecer relações entre conhecimentos teóricos e saberes práticos (Pletsch, 2009). A narrativa, tomada em seu

eixo formativo, contribuiu para a jovem estagiária refletir sobre a experiência e atribuir sentido ao vivido, o que é essencial para a sua formação como futura professora no contexto da diversidade.

Seguimos neste eixo, trazendo um fragmento da narrativa escrita produzida por Gisela, que acompanhava L., uma menina com oito anos, matriculada no 2º ano do ensino fundamental e diagnóstico de TEA e deficiência intelectual. Chamamos a atenção para o conhecimento da estudante em relação ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita, com base na perspectiva psicogenética: *“Comecei a trabalhar com L. no início do ano letivo e ela não se encontrava no mesmo nível da classe, que estava pré-silábica ou silábica com valor sonoro”* (Gisela, 2017, p.1).

Ao narrar sua experiência, Gisela reflete sobre o processo de escrita dos alunos, traz para a narrativa os conceitos - pré-silábico, silábico com valor sonoro, alfabético - condizentes com a referida perspectiva, que, desde a década de 1980, repercute e orienta as práticas pedagógicas alfabetizadoras no Brasil (Soares, 2016). Gisela destaca o desenvolvimento da aluna em relação à escrita, ressaltando os avanços e a avaliação das professoras regentes: *“Em outubro, já conseguiu ler palavras com sílabas simples e algumas professoras a consideram recém alfabética”* (Gisela, 2017, p.1). Por meio da narrativa escrita, a estagiária pode reviver sua experiência na sala de aula e, ao retomar o processo da aprendizagem da língua escrita, Gisela organiza essa experiência, o que contribui para a elaboração de seu conhecimento em relação a esse processo.

A partir de um questionamento feito pela professora-pesquisadora a respeito de possíveis articulações entre os conteúdos teóricos das diferentes disciplinas cursadas pelas alunas e as vivências práticas no estágio extracurricular, Denise elabora sua narrativa oral:

Tudo começou nessa semana. Eu estava observando as crianças brincando e um aluno veio perguntar para mim: Ah, é assim que funciona? (referindo-se ao modo de usar um brinquedo). E, em um dos textos que a gente leu com a professora E. (uma das professoras do curso de Pedagogia), sobre as práticas pedagógicas construtivistas, diz que você não deve explicar, você tem que dar caminhos para a criança pensar. E daí ele foi tentado e quando ele encaixou e olhou para minha cara, tipo: Nossa! Eu consegui, e eu falei: nossa, que legal (Denise, 2017b⁴).

Nessa narrativa, Denise revela que a experiência no estágio a permitiu estabelecer articulações entre um texto teórico sobre práticas pedagógicas orientadas pela concepção

⁴ Esta fala foi gravada em agosto de 2017, no contexto de um grupo de estudo coordenado por - Ana Paula de Freitas, que ocorreu na cidade de Itatiba, 2017, a gravação foi feita em um celular e está guardada em arquivo do *one drive* em formato *WAV audio file* de 56 minutos.

construtivista e as vivências com as crianças na escola. Ao levantar a questão, a professora leva a aluna a narrar uma situação vivenciada na escola e a estabelecer relações entre o conhecimento teórico e modos de orientar as atividades das crianças. Passeggi (2010), ao focalizar a dimensão formativa do método narrativo, elabora o conceito de mediação biográfica, pelo qual, o formador - no caso a professora-pesquisadora – e o adulto em formação - as alunas - estabelecem um movimento de interação e, orientados pela palavra, organizam e atribuem sentidos às experiências.

Ao analisarmos esses fragmentos narrativos, salientamos indícios de um processo de apropriação de conhecimentos pelas alunas que estavam no primeiro ano do curso de Pedagogia. Ainda que sejam saberes tácitos, pelas narrativas as alunas puderam revelar o que já sabem e, sobretudo, dar sentido às experiências no estágio extracurricular. Nóvoa (2009) refere a importância que tem para o professor conhecer os conteúdos que se propõe a ensinar.

Em nossa investigação, as alunas revelam conhecimentos a respeito do processo de desenvolvimento da criança e sobre as práticas pedagógicas serem orientadas por determinados referenciais teóricos. Tais conhecimentos são essenciais para que os professores possam analisar e dar ênfase às possibilidades de desenvolvimento de seus alunos, especialmente aqueles PAEE, que em geral têm sido compreendidos apenas pelas suas condições orgânicas, em detrimento de se considerar seus modos peculiares de organização social e psíquica. É fundamental que os professores tenham uma formação orientada para um olhar prospectivo a esse aluno, atento às suas dificuldades, mas, especialmente às suas potencialidades.

Experiência e aprendizagens sobre o cotidiano escolar

Isadora atuava como estagiária em uma sala do 6º ano do Ensino Fundamental. Ela acompanhava três alunos com dificuldades de aprendizagem, um deles com diagnóstico de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e dislexia⁵ e dois sem diagnóstico definido.

Em uma de suas narrativas escritas, Isadora nos conta sobre suas experiências na escola: *“Quando cheguei à escola, não tinha a mínima ideia de como me comportar. Não sabia o que falar, muito menos o que fazer”* (Isadora, 2017, p.1). Diante do novo, os sentimentos são de insegurança e de não saber. Reconhece sua condição pessoal e vê nisso uma motivação para mudança: *“Sou uma pessoa muito tímida, o que complicou minha vida ainda mais. Esse foi meu*

⁵ Conforme a Política Nacional de Educação Especial vigente, alunos com esses diagnósticos não pertencem ao PAEE, porém, na rede de ensino na qual as estudantes estagiavam, eles eram considerados pertencentes a esse público.

primeiro desafio. Tive que sair da minha zona de conforto, porém não me arrependo de nada” (Isadora, 2017, p.1). Os sentimentos experimentados pela aluna são semelhantes àqueles revelados por professores em início de carreira - falta de experiência, sensação de incompetência, medo, insegurança, entre outros - conforme pesquisa desenvolvida por Vicentini, Gallego, Lugli e Silva (2021).

A narrativa escrita e compartilhada no grupo, permite a Isadora explicitar sua experiência inicial e revelar o modo como buscou enfrentar os desafios diante do novo. Assim, durante o estágio, Isadora encontra nos professores regentes o apoio para vencer seus receios. Ela reflete:

Um fator muito importante foi a maneira como os professores me acolheram. Eles não me viram como alguém que estava ali para julgá-los, mas para ajudá-los. Trataram-me como uma *igual* e isso foi fundamental para eu deixar minha timidez de lado e conseguir colocar meu trabalho em prática (Isadora, 2017, p.1).

Bakhtin (2003), em suas elaborações sobre a constituição humana, discute a relação eu-outro apontando que somos sujeitos incompletos e em transformação; nas relações com o outro, o sujeito sempre verá algo e saberá algo, que ele, do seu lugar, não poderá ver. Desse modo, a partir do olhar do outro, o sujeito retorna a si mesmo e efetivamente coloca em ação o excedente de visão que o outro lhe oferece. O modo como os professores regentes viram Isadora e a trataram foi fundante para que a aluna pudesse redimensionar sua percepção de si e isso ganhou concretude por meio da narrativa escrita que ela produz.

Na perspectiva assumida por Nóvoa (2009, p. 27), “[...] la profesión se aprende en la escuela y con el diálogo con los otros profesores [...]”, ou seja, para se constituir professor é necessário ter conhecimento da cultura profissional, inserir-se na profissão e aprender com os professores mais experientes.

Ao final do estágio, Isadora avalia as aprendizagens que teve:

Nesse ano inteiro que passei lá, aprendi demais com todos eles, coisas boas e ruins. Maneiras como quero agir diante dos meus alunos e uma afirmação do que eu não desejo ser. O mais importante foi que aprendi a não julgar, mesmo que eu não concorde com a metodologia de determinado professor (Isadora, 2017, p.1).

Alencar (2020) discute o caráter formativo dos estágios extracurriculares e apontam que os estagiários encontram nas relações estabelecidas com os professores, sustentação para desenvolver o seu papel, criando formas de proximidade com a prática pedagógica. Ademais, ao escrever sua narrativa, Isadora pode se atentar para suas experiências, de modo a contribuir para o seu processo de descoberta sobre aspectos do cotidiano escolar, dentre os quais, a relação

com alunos e professores e as diferentes abordagens didático-pedagógicas. Nesse sentido, retomamos as ideias de Passeggi (2010) sobre as potencialidades da narrativa para a aprendizagem do adulto:

Essa dimensão heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (*pesquisa*). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendiz, reinventa-se (*formação*). Nesse processo hermenêutico permanente de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (*ação*) (Passeggi, 2010, p. 115).

Virginia atuava na educação infantil e ficou responsável pelo acompanhamento de L.G., com três anos e diagnóstico de Paralisia Cerebral. Ela compartilha com o grupo de estudos uma narrativa escrita na qual reflete sobre suas aprendizagens durante o estágio extracurricular:

Durante este ano de 2017 pude desconstruir e construir uma visão totalmente distinta sobre escola. Professores acomodados, o meio familiar influenciando muito no processo de aprendizagem das crianças, a falta de estrutura na escola, a forma como o tempo e o espaço estão sendo aplicados de maneira equivocada, a falta de perspectiva do docente tanto em relação ao aluno com deficiência como para os outros (Virginia, 2017a, p.1).

Ao narrar sua experiência, Virginia traz à tona a complexidade que envolve o cotidiano da escola e o trabalho do professor, identificando muitos dos problemas enfrentados nesse contexto. Para Nóvoa (2009), a construção do conhecimento profissional docente deve fazer referência sistemática a situações concretas, tais como, fracasso escolar, problemas escolares etc., de modo a inspirar os professores a buscar meios para resolver cada uma delas. A observação e a identificação dos problemas são aspectos cruciais para a compreensão das demandas da profissão de professor.

Ao se deparar com essa realidade, Virginia pode, pela narrativa, refletir sobre sua função como futura professora:

Antes, quando tinha o pensamento de me tornar professora, não imaginava o quanto é importante o papel do docente na vida dos alunos. Com a triste situação que as escolas se encontram, vejo que minha posição no processo da docência, não só implica em mudar esses conflitos, como refletir sobre o presente e interferir no futuro (Virginia, 2017a, p.1).

A experiência no estágio extracurricular possibilitou à estudante uma reflexão crítica a respeito das questões desafiadoras do trabalho docente, ao mesmo tempo que a incitou a pensar sobre seu papel diante desses desafios. Em texto anterior (Sarmento, 2017) foi apontada a necessidade de os professores desenvolverem um posicionamento crítico frente aos problemas educacionais. Para Nóvoa (2009), a formação que acontece dentro da profissão, permite ao professor buscar, de forma deliberada, respostas aos inúmeros dilemas que enfrenta em seu

cotidiano. Nesse sentido, Virginia, no início do seu processo formativo, revela o modo como a experiência refletiu em sua formação como futura professora, contribuindo para que ela pudesse tomar consciência da realidade escolar e da importância da atuação intencional do professor diante dessa realidade.

Neste eixo, focalizamos os reflexos das experiências das alunas no estágio extracurricular em suas aprendizagens a respeito do cotidiano escolar. Salientamos as aprendizagens que ocorreram nas interações com os professores regentes e na observação das condições concretas que envolvem a escola e seus atores.

Com base nas ideias de Vygotsky (2001), compreendemos que aprendizagem e desenvolvimento são dois processos interdependentes, que se interrelacionam. A aprendizagem é a base para o desenvolvimento e ocorre em práticas sociais, por meio de atividades conjuntas e mediadas por instrumentos e signos culturais. De tal modo, no cotidiano escolar, as alunas estabeleceram relações com os professores e com as crianças que acompanharam, vivenciaram aspectos que constituem as situações reais das escolas e, sobretudo, encontraram, no grupo de estudos e na possibilidade de narrar um espaço para atribuir sentidos ao vivido.

Consideramos que a narrativa (oral, escrita) é uma atividade de linguagem, um signo cultural, que medeia e organiza o pensamento. Assim, ao produzirem narrativas orais e escritas e compartilharem as mesmas no grupo de estudos, as jovens alunas puderam refletir sobre si e suas vivências, o que contribuiu para a busca de novas aprendizagens em seus percursos formativos (Josso, 2014).

Experiência e consciência educativa

Consonante com as ideias de Nóvoa (2009), neste eixo, salientamos duas das disposições necessárias para a formação de professores - compromisso social e tato pedagógico - ambas essenciais para a consciência educativa docente.

Para o autor, o compromisso social diz respeito aos princípios e aos valores da inclusão social e da diversidade cultural. Em sua narrativa escrita, Beatriz revela suas percepções em relação ao aluno que acompanhava:

W., 12 anos de idade, frequentava o 4º ano do ensino fundamental, diagnosticado com deficiência auditiva, deficiência intelectual e epilepsia. Apresenta frequentes crises convulsivas em decorrência da epilepsia, fazendo com que ele tenha seus segundos roubados. O W., como costume chamar, não tem amigos, família nem a si mesmo. Mas não tem tempo para isso. Brinca e cai, conversa, cai, pensa e esquece. De tudo vai ao nada. Sem lembrar ou compreender, é como uma estrela de cinema no que se refere à escola, não frequenta, aparece quando quer ou pode [...] (Beatriz, 2017a, p.1).

Beatriz revela as contradições que vivencia no cotidiano escolar – a criança que ora está presente, ora não; não tem suas ações valorizadas pelos atores da escola, mesmo assim, age. “*O W. é como o céu, sempre indefinido, às vezes vívido, nebuloso, tempestades, ventanias, talvez tenha tudo ao mesmo tempo* (Beatriz se emociona ao ler a narrativa) *e mesmo quando parte, a gente sente que ele está lá, mesmo não conseguindo ver seu movimento, ele faz* (Beatriz se emociona ao ler a narrativa)” (Beatriz, 2017a, p.1).

Para Beatriz, o aluno W., a despeito de suas dificuldades, tem vontade e quer prosseguir. Ao concluir sua narrativa escrita, ela reflete: “[...] *talvez tenhamos apressado muito o tempo e esquecemos que ele não é gentil com todos*” (Beatriz, 2017a, p. 1). A narrativa de Beatriz revela seu compromisso social diante da diversidade de alunos que ocupam as salas de aula nas escolas regulares. Com sensibilidade, a aluna aponta, tacitamente, o que foi destacado por Nóvoa (2009, p. 207) em relação a esse comprometimento: “[...] educar es conseguir que el niño supere las fronteras que tantas veces le han sido trazadas como destino por nacimiento, por la familia o por la sociedad”.

Após compartilhar com o grupo sua narrativa escrita, Beatriz reflete:

Ligamos no automático e a gente cria uma atmosfera de que ele é ‘inclusão’, vamos tratar ele igual, não tem problema, o W. tem que tratar ele igual e fica isso. Igual? E a gente não vê que ele tem essa diferença, então é isso que eu queria trazer, a gente precisa parar, a gente precisa fazer alguma coisa, quando a gente para, acontece (Beatriz, 2017b⁶)

Beatriz identifica um mecanismo da escola que se qualifica como inclusiva, mas, orientada por um modelo socioeconômico neoliberal, que valoriza habilidades e competências individuais, exclui o alunado que não se enquadra no supostamente desejável a esse modelo, desconsiderando as condições concretas de desenvolvimento desses alunos (Souza; Dainez, 2022). Neste movimento, os atores escolares, em geral, não têm percebido as singularidades que são constitutivas dos indivíduos (Pereira, 2022).

Ao refletir sobre sua narrativa, a jovem estagiária revela ter compreendido que não há na escola espaço para as diferenças; na lógica capitalista, o papel da escola é incluir, desde que, os “excluídos” se subordinem ao que os “incluídos” definem como o adequado (Freitas, 2010). Nessa lógica, em relação às questões educacionais, há uma visão homogênea do que deva ser ensinado e a respeito dos modos de aprender – todos aprendem do mesmo modo e no mesmo

⁶ Esta fala foi gravada em agosto de 2017, no contexto de um grupo de estudo coordenado por - Ana Paula de Freitas, que ocorreu na cidade de Itatiba, 2017, a gravação foi feita em um celular e está guardada em arquivo do one drive em formato WAV audio file de 56 minutos.

ritmo, o que contraria os pressupostos do desenvolvimento processual e dinâmico, com ritmos próprios de aprendizagem (Vygotsky, 2001).

Em relação ao que denomina tato pedagógico, Nóvoa (2009) reconhece que se trata de um conceito difícil de definir, mas, ainda assim, elenca algumas possibilidades: capacidade de relação e de comunicação necessárias à ação educativa, a serenidade do professor para ganhar respeito, conquistando os alunos pelo trabalho escolar e saber conduzir o aluno para o conhecimento. Para ele, no ensino, as dimensões profissionais sempre se entrelaçam com as pessoais. Tendo isso em vista, nos fragmentos narrativos a seguir, as alunas revelam estratégias didáticas e relacionais que desenvolveram com as crianças.

Virginia percebe que L.G., com paralisia cerebral, usa gestos para se comunicar e, reconhecendo suas necessidades formativas, busca aprender a língua de sinais:

[...] o gesto é uma coisa que ele usa muito. Eu comecei em fevereiro, mas estou pegando um pouco de língua de sinais. Falo com ele: L. – você quer? Ele faz gestos de sim e não, ensinei ele bater palma, ele faz algumas coisas com a mão. Eu sinto que ele responde um pouco, só que de uns tempos para cá, percebi que ele está se esforçando muito (Virginia, 2017b⁷)

No grupo de estudos, ao narrar suas experiências, Virginia revela sua preocupação em buscar meios alternativos para interagir com a criança. Ao perceber que o aluno ainda não fala, mas se comunica por meio de gestos, ela procura aprender a língua de sinais como um recurso que lhe permitirá a comunicação com ele. O uso de recursos alternativos e meios auxiliares para possibilitar a participação de alunos com TEA nas atividades escolares configura-se como uma estratégia didática fundamental ao permitir que os envolvidos no processo educacional – professores e alunos – estabeleçam interações e atribuam sentidos às ações em curso (Pereira, 2022).

Em sua narrativa, Denise reflete sobre suas ações para auxiliar K., com Síndrome de Down, a brincar no parque escolar:

No início, ele só conseguia subir no gira-gira, o medo do escorregador e dos outros brinquedos, não davam liberdade a ele. Com o tempo, comecei a ajudá-lo a subir no escorregador de forma que ele foi aprendendo a como subir a escada e chegar no topo do brinquedo. [...] No presente momento, ele já consegue usufruir muito bem do escorregador, além do balanço e da gangorra (Denise, 2017b⁸)

⁷ Esta fala foi gravada em agosto de 2017, no contexto de um grupo de estudo coordenado por - Ana Paula de Freitas, que ocorreu na cidade de Itatiba, 2017, a gravação foi feita em um celular e está guardada em arquivo do *one drive* em formato *WAV audio file* de 56 minutos.

⁸ Idem.

Denise identifica a necessidade de auxiliar o aluno a realizar a atividade, revelando que reconhece que não há aprendizagem sem a participação deliberada do outro (VYGOTSKY, 2001). Em circunstâncias interativas concretas, a jovem estagiária salienta a participação do outro na elaboração de conhecimentos. Ao narrar, ela reflete sobre suas ações e reconhece que sua ajuda foi de grande valia e K., a partir disso, passou a usar com independência os diferentes brinquedos do parque.

Ao observar o aluno R., de cinco anos de idade, diagnosticado com TEA e matriculado na educação infantil, Maria (2017, p.1) em sua narrativa escrita, identifica que ele usa a oralidade e repete o que seus amigos e professora dizem, como meio de participar das aulas: *“Em todas as aulas, durante semanas, comecei a observar mais as atitudes do R., percebendo muitas coisas: ele repetia tudo o que seus amigos diziam. No momento em que a professora falava com os alunos, o R. repetia algumas palavras ditas por ela”*.

No caso de crianças com autismo, uma das características apontadas nos manuais diagnósticos é a fala ecológica, repetitiva (Pereira, 2022). Chama-nos a atenção, o modo como a jovem narra suas percepções em relação ao aluno. Para ela, a repetição de R. não diz respeito a uma condição determinada por um déficit orgânico, que, em geral, é tomado como limitador dos modos de participação da criança no meio social (Vygotsky, 2021). Maria a interpreta como uma possibilidade para o aluno participar da dinâmica da sala de aula e, assim, ao atribuir um sentido à ecolalia, a jovem pode vislumbrar meios de inserir a criança nas práticas escolares. Desse modo, ela elabora uma estratégia para desenvolver uma atividade com R.:

Chegando o momento de fazer algumas atividades de escrita com o alfabeto móvel, pensei em fazer algo diferente. A palavra que precisávamos escrever era Musical, então comecei a fazer os sons das letras antes de falar os seus nomes. Conforme eu ia fazendo o som da letra M, ele imitava o som e, rapidamente pegava a letrelinha M, repetindo, desta forma, com todas as outras letras, até completarmos a palavra (Maria, 2017, p. 1).

Ao narrar, Maria elucida como a experiência lhe permitiu interpretar a ação repetitiva da criança e transformá-la em uma atividade significativa. Nas palavras de Smolka (2010, p. 114, grifo nosso): *“[...] os gestos, como movimentos significativos, não são dados naturalmente, mas são construções (e mesmo instituições) históricas e culturais [...]. Um gesto é, assim, um movimento marcado/transformado por uma relação social, no qual se inscreve a significação”*.

Por meio desses fragmentos narrativos, analisamos os reflexos das experiências das jovens, especialmente no que se refere a construção de disposições que são elaboradas nas/pelas interações das estudantes com a escola, com os professores e alunos que acompanharam. As narrativas escritas produzidas por elas nos permitiram conhecer seus processos de descoberta

em relação ao compromisso social e ao tato pedagógico, disposições necessárias para se constituir professor (Nóvoa, 2009). Suas narrativas revelam o olhar sensível para as peculiaridades dos alunos, a percepção de que as diferenças não são naturais e nem devem ser naturalizadas, a motivação para buscar caminhos para interagirem com as crianças e a criação de estratégias educativas que possam auxiliá-las em seu processo de aprendizagem.

Conclusões

Decorrentes das análises realizadas, algumas reflexões surgem como fonte de provocações para a formação inicial de professores, tendo em vista o ensino no contexto da diversidade.

Conceber o grupo de estudos como espaço institucional de formação de alunas de Pedagogia possibilitou a produção e partilha das narrativas orais e escritas e, por meio delas, as alunas (re)elaboraram os sentidos atribuídos às experiências de lidarem com crianças inseridas no PAEE. Além de permitirem a reflexão do vivido, suas narrativas propiciaram um processo de descobertas na medida em que, ao narrarem, as alunas explicitaram suas experiências e transformaram saberes tácitos em conhecimento. Ademais, ao revelarem o que sabem, o que não sabem e o que gostariam de saber, elas podem fornecer indicadores à professora-formadora dos conhecimentos que ainda necessitam ser elaborados, de modo a orientá-la na busca de estratégias que garantam às graduandas práticas significativas de aprendizagem.

No âmbito da formação de professores consideramos urgente a concretização de um modelo de formação que assegure ao aluno mobilizar os conhecimentos teóricos, articulando-os com a realidade do processo educativo, tendo em vista atender às necessidades e desafios contemporâneos da educação escolar. Ao tomarmos a narrativa como meio de elaboração de conhecimentos de futuras professoras, vislumbramos essa relação. As estudantes vivenciaram as condições concretas do cotidiano escolar: a diversidade de alunos e suas singularidades, as (im)possibilidades de trabalho do professor, as contradições entre um sistema de ensino inclusivo e as propostas educacionais vigentes. Suas narrativas revelaram as aprendizagens decorrentes, tais como, o desenvolvimento da criança ao longo do ano letivo e as singularidades nesse processo, os diferentes modos de organização da aula, das práticas pedagógicas e de interações com as crianças e professores e o papel docente no ensino-desenvolvimento da criança.

Destacamos que as jovens estudantes, no início de suas trajetórias formativas, narraram suas experiências desvelando o quanto elas tinham a dizer e a compartilhar. Assim,

depreendemos que os cursos de formação de professores precisam viabilizar condições para que, desde o início dessa trajetória, os graduandos tenham acesso aos conteúdos que lhes assegurem as competências necessárias para atuar no contexto da diversidade e que desenvolvam práticas de documentação pedagógica, tais como as narrativas biográficas, pelo modo como essas contribuem para estabelecer uma aproximação entre a formação, a profissão de professor e as condições concretas da escola e do trabalho docente.

Referências

ALENCAR, Laine Cristina Forati de. **Estágio extracurricular no curso de pedagogia: sentidos produzidos em um grupo de estudos com foco na educação inclusiva**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

BAKHTIN, Mikael. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0184. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?lang=pt> Acesso em: 08 fev. 2023.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MARTINS, Larissa de Souza; ROSSETO, Antonio Nicole Dragone. A Educação Especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2009000300015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 fev. 2023.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; SANTOS, Denise Cristina França. Inclusão escolar na perspectiva do professor especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2880-2897, 2022. DOI: 10.21723/riace.v17i4.17454. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17454> Acesso em: 3 fev. 2023.

DAINEZ, Débora, SMOLKA, Ana Luiza Bustamante, SOUZA, Flavia Faissal de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 43, p. 1-17, 2022. DOI: 10.1590/ES.256418. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LnMmbHnMMDGvksFyjjG9Lfv/?lang=pt> Acesso em: 08 fev. 2023

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>. Acesso em: 8 fev. 2023.

FREITAS, Luís Carlos. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, p. 89-99, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 23 jan. 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. Proceso Autobiográfico de (Trans)Formación Identitaria y de Conocimiento de Sí. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 735-761, 2014. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300005. Acesso em: 24 jan. 2019.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. **Anais eletrônicos [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará. 2021, p. 1-7. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 8 fev. 2023

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 19, p. 910-926, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11173>. Acesso em: 01 fev. 2023.

NÓVOA, Antonio. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em: 24 jan. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.) **Invenções de vida, compreensões de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-119. (Séries Arte de Viver, Conhecer e Formar).

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 8 fev. 2023.

PEREIRA, Daniel Novaes Gomes. **Por entre olhares, o humano: processos de**

constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do ensino fundamental. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000100010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLQGBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise, SOUZA, Flavia Faissal. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 1286-1306. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126> Acesso 8 fev. 2023.

SARMENTO, Teresa. **Histórias de vida de educadoras de infância**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

SARMENTO, Teresa. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 285-297. 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3679>. Acesso em: 10 dez. 2018

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Questões de Desenvolvimento Humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 107-128.

SOARES, Magda. “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – entrevista com Magda Soares. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p.143-164, 2016. DOI:10.18676/cadernoscenpec.v6i1.355. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355> Acesso em: 8 fev. 2023.

SOUZA, Flavia Faissal, DAINÉZ, Débora. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-18, 2022. DOI: 10.1590/2175-6236116863vs01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hWG3gGsrzKdpwN3PmgZLbS/?lang=pt> Acesso em: 08 fev. 2023.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita de Cássia; LUGLI, Rosário Genta; SILVA, Vivian Batista da. Vivências iniciais no magistério e formação para a sensibilidade na sala de aula. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 190-218, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8023>. Acesso em: 8 fev. 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da palavra**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. (vol. 1.)

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Ana Paula de Freitas. Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente na Universidade São Francisco. Líder do grupo Relações de Ensino e Trabalho Docente. Bolsista do CNPq, PQ2. Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Investigação, Metodologia, Análise, Conceituação, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição. <https://lattes.cnpq.br/8758283696346416>

Teresa Sarmento. Doutora em Estudos Socioeducativos da Criança pela Universidade do Minho. Docente na Universidade do Minho. Contribuição de autoria: Análise, Conceituação, Escrita – Revisão, Metodologia. <https://lattes.cnpq.br/8057703107235668>

Como citar este artigo

FREITAS, Ana Paula de. SARMENTO, Teresa. Narrativas de alunas de pedagogia: desvelando experiências formativas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12328