



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANAIRA TAYNAR LACERDA DE OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO
DE SI NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES
DOCENTES**

Brasília – DF
2024

ANAIRA TAYNAR LACERDA DE OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO
DE SI NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES
DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade de Brasília (UnB), sob orientação
do professor doutor Roni Ivan Rocha de Oliveira,
como requisito básico para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Dr. Roni Ivan Rocha de Oliveira
Orientador

Brasília – DF
2024

Le LACERDA DE OLIVEIRA, ANAIRA TAYNAR LACERDA DE OLIVEIRA.
Experiências e Reflexões sobre o Percorso Formativo de Si
na Construção da Identidade e dos Saberes docentes / ANAIRA
TAYNAR LACERDA DE OLIVEIRA LACERDA DE OLIVEIRA; orientador
Roni Ivan Rocha de Oliveira Rocha de Oliveira. -- Brasília,
2024.
44 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Autobiografia. 2. Narrativa de si. 3. Experiência. 4.
Formação inicial docente. 5. Identidade e saberes docente.
Rocha de Oliveira, Roni Ivan Rocha de Oliveira, orient.
Título.

ANAIRA TAYNAR LACERDA DE OLIVEIRA

**Experiências e Reflexões sobre o Percorso Formativo de Si na
Construção da Identidade e dos Saberes docentes**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade de Brasília (UnB), sob orientação
do professor doutor Roni Ivan Rocha de Oliveira,
como requisito básico para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Brasília, 11 de Setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr. Roni Ivan Rocha de Oliveira
(Orientador) Universidade de Brasília

Examinador 1: Professor Dr. Rodrigo de Souza Matos
Universidade de Brasília

Examinador 2: Professor Dr. Hélio José Santos Maia
Universidade de Brasília

Suplente: Professora Dra. Ireuda Costa Mourão
Universidade de Brasília

Brasília – DF
2024

DEDICATÓRIA

*"Por que escrevo?
Porque eu tenho de
Porque minha voz,
em todos os dialetos,
tem sido calada por muito tempo"
(Sam-La Rose, 2012).*

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, com coragem e luta, abriram caminho para que eu pudesse, hoje, exercer o direito de estudar. Reconheço que essa não é uma história fácil, tampouco bonita, e por isso, este espaço se torna uma oportunidade de dar voz aos silêncios que habitam meus dedos e emoções. Estou aqui, realizando sonhos que não são apenas meus, mas coletivos, e essa jornada é a maior bênção e conquista que pudemos alcançar.

Dedico às crianças corajosas que minhas avós, Francisca e Leide, foram, e por guardarem dentro de si sonhos que ninguém pôde roubar. À minha mãe, Fabiana Oliveira, que me fez sonhar, mesmo quando ela própria não pôde. Ao meu irmão, Élcio Júnior, dedico este trabalho para te ver sorrir com os olhos mais lindos, cuja presença tanto sinto falta. Esta dedicação é uma forma de reconhecer que vocês são a essência de tudo o que escrevo. Sua sensibilidade, amorosidade e coragem continuam a inspirar meus caminhos.

Em especial, dedico à minha pequena criança, Anaira, por me fazer reescrever este trabalho tantas vezes, até que ele deixasse de ser apenas um “trabalho” e se tornasse um lugar onde posso brincar com as palavras. A você, minha pequena, dedico e agradeço por me ajudar a caminhar até aqui, e por jamais desistir do sonho de nos tornar professora.

Figura 1 – Anaira Taynar, 5 anos, 2002.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2002).

AGRADECIMENTOS

*Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma mas não sou só
(Sued Nunes, Povoada)*

Expresso minha profunda gratidão a Deus e à espiritualidade que guiam meus passos e iluminam meu caminho. À minha família, agradeço com todo coração pelo apoio e pelo cuidado amoroso. Ao meu namorado, sou grata por ser meu porto seguro, incentivando-me a persistir mesmo nos momentos mais desafiadores. A minhas amigas expresso minha profunda gratidão por estarem sempre ao meu lado, oferecendo auxílio e conforto nos momentos mais difíceis com carinho e alegria. Ter uma rede de apoio tornou as adversidades mais fáceis de superar.

Ao Centro Educacional (CED) 104 do Recanto das Emas, agradeço por terem me feito enxergar que eu poderia ir além, por terem sonhado comigo e me feito ingressar em uma Universidade Pública. Dedico um agradecimento especial à minha querida professora da terceira série do ensino fundamental I, Ana Paula, cuja doçura encantou minha vida e me fez apreciar a beleza do processo educativo. Ao Sérgio, Xavier, Rafael, André, Vitor, Jéssica, Jajá, expresso minha profunda gratidão, por serem minha maior inspiração docente, demonstrando comprometimento com a educação pública brasileira e o desejo de tornar nossa sociedade mais justa e equânime. Vocês me fazem ter a certeza de que um/a professor/a é capaz de mudar o rumo de vidas, semeando sonhos, esperança e beleza. Me formo para continuar essa sementeira.

A todas as professoras, assistentes, técnicos e terceirizados que compõem a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, especialmente às professoras Ana Tereza, Fatima Rodrigues, Renisia Garcia, Ireuda Mourão, Paula Cobucci, Silmara Carina e Roni Ivan, agradeço por fazerem a diferença em minha trajetória pessoal e acadêmica. Aos técnicos Antônio dos Santos e William Mota, expresso minha gratidão pela paciência em me ajudar sempre que necessário.

Agradeço também a todas as instituições que me acolheram ao longo da minha jornada, proporcionando experiências valiosas que contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Às professoras que compartilharam seu conhecimento e dedicaram seu tempo para guiar-me, minha gratidão é imensa. Foram elas que não apenas transmitiram conteúdos, mas também me inspiraram e me ajudaram a construir uma identidade

docente em formação.

Além disso, não posso deixar de reconhecer o papel fundamental das crianças que cruzaram meu caminho durante esses anos. Suas perspectivas, curiosidade e alegria tornaram minhas experiências enriquecedoras e me incentivaram a buscar e aprimorar meu aprendizado para acolher e valorizar toda essa diversidade. Cada criança, instituição e professora deixaram uma marca indelével no meu percurso educacional. E, com profunda gratidão, reconheço essa valiosa contribuição para minha trajetória.

À Universidade de Brasília, meu maior orgulho, por ter sido pioneira na implementação do sistema de cotas no Brasil, abrindo portas e oferecendo oportunidades, que antes pareciam distantes, para pessoas como eu. Valorizo, principalmente, o compromisso da instituição em reconhecer, acolher e proteger as diversidades. Destaco, especialmente, a Diretoria da Diversidade (DIV), e expresso minha gratidão ao assistente social, Hyuri Milhomem, por seu acolhimento, carinho e pela prestação de serviços que possibilitaram meu percurso de forma digna. Agradeço também à minha psicóloga por seu cuidado e carinho, que foram fundamentais para que eu não desistisse deste caminho e acreditasse em meu potencial.

Aqui expresso meu profundo agradecimento a todas as pessoas que acreditaram em mim e nos meus sonhos. Vocês são parte essencial dessa conquista, muito obrigada!

RESUMO

Este estudo explora as reflexões de uma pedagoga em formação sobre suas experiências ao longo do percurso inicial formativo, abrangendo estágios, Programa de Iniciação à Docência e Programa de Residência Pedagógica. Esse processo formativo contribui para a construção de saberes e da identidade profissional docente, que se estende além do papel tradicional de pedagogas em sala de aula, abarcando uma diversidade de contextos e funções no campo da educação. Com base em uma abordagem qualitativa, o trabalho adota o método autobiográfico, utilizando a narrativa pessoal como um dispositivo central para compreender a formação dos conhecimentos adquiridos ao longo dessa trajetória. A narrativa emergiu como um elemento essencial na construção de uma consciência crítica, evidenciando a importância das experiências e trajetórias na formação inicial docente. A conclusão destaca a significativa contribuição do método autobiográfico para a formação inicial docente, proporcionando uma compreensão aprofundada dos processos individuais e coletivos que permeiam a prática educativa.

Palavras chave: autobiografia; narrativa de si; experiência; formação inicial docente; identidade docente; saberes docentes.

RESUMEN

Este estudio explora las reflexiones de una pedagoga en formación sobre sus experiencias a lo largo del recorrido formativo inicial, abarcando prácticas, Programa de Iniciación a la Docencia y Programa de Residencia Pedagógica. Este proceso formativo contribuye a la construcción de saberes y de la identidad profesional docente, que se extiende más allá del rol tradicional de las pedagogas en el aula, abarcando una diversidad de contextos y funciones en el campo de la educación. Basado en un enfoque cualitativo, el trabajo adopta el método autobiográfico, utilizando la narrativa personal como un dispositivo central para comprender la formación de los conocimientos adquiridos a lo largo de esta trayectoria. La narrativa emergió como un elemento esencial en la construcción de una conciencia crítica, evidenciando la importancia de las experiencias y trayectorias en la formación inicial docente. La conclusión destaca la significativa contribución del método autobiográfico a la formación inicial docente, proporcionando una comprensión profunda de los procesos individuales y colectivos que impregnan la práctica educativa.

Palabras clave: autobiografía; narrativa de si; experiencia; formación inicial docente; identidad docente; saberes docentes.

ABSTRACT

This study explores the reflections of a pedagogue-in-training on her experiences throughout the initial training process, encompassing internships, the Teacher Training Program, and the Teaching Residency Program. This formative process contributes to the construction of knowledge and the professional teaching identity, which extends beyond the traditional role of teachers in the classroom, encompassing a diversity of contexts and functions in the field of education. Based on a qualitative approach, the study adopts the autobiographical method, using personal narrative as a central device to understand the formation of knowledge acquired throughout this journey. The narrative emerged as an essential element in building critical awareness, highlighting the importance of experiences and trajectories in initial teacher training. The conclusion underscores the significant contribution of the autobiographical method to initial teacher education, providing a deep understanding of the individual and collective processes that permeate educational practice.

Keywords: autobiography; self-narrative; experience; initial teacher training; teaching identity; teaching knowledge.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivos.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
3 MEMORIAL COMO ESCRITA DE SI E A METODOLOGIA DE PESQUISA.....	19
4 TECENDO SABERES: REFLEXÕES E APRENDIZADOS NO PERCURSO FORMATIVO.....	21
4.1 Passos iniciais	21
4.2 Olhares disciplinares e interdisciplinares do curso de Pedagogia UnB.....	25
4.3 “Professora, me ajude a cuidar do meu cabelo?”	28
4.4 “Quantos sentidos você tem?”	30
4.5 Conhecendo a escola para além da sala de aula	35
4.6 Escola sim, mas não escolar!.....	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 16).

Desde o início da minha trajetória, a educação sempre foi um espaço de luta, descoberta e transformação. Cresci em um contexto onde, por muito tempo, o acesso à escola era um privilégio cercado de limitações e desafios. Ser a primeira de minha família a ingressar no ensino superior, em uma universidade pública, foi uma conquista significativa, mas também um caminho repleto de obstáculos. A conciliação entre estágios, bolsas de iniciação à docência e os estudos foi fundamental para me manter nesta jornada, revelando a complexidade e as desigualdades que permeiam o acesso à educação.

Minha formação foi enriquecida por diversas experiências em estágios não obrigatórios, que desempenharam um papel crucial na minha construção profissional, bem como na compreensão das disparidades sociais que marcam nossa sociedade. Minha primeira experiência em uma escola particular, localizada em um bairro nobre de Brasília, destacou o contraste acentuado entre as oportunidades oferecidas nesse contexto e as disponíveis nas escolas públicas da periferia do Distrito Federal (DF). Esse contraste despertou em mim uma profunda inquietação, especialmente no que diz respeito à inclusão¹ e à diversidade no ambiente escolar.

A participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi um marco em minha trajetória, permitindo-me acompanhar de perto um Centro de Educação Especial. Esse contato transformador reforçou meu compromisso com a educação inclusiva, uma área que, cada vez mais, se mostrou central em minha formação. Como bolsista no Programa de Residência Pedagógica (PRP), tive a oportunidade de observar e participar não apenas das atividades em sala de aula, mas também em outras esferas da escola, na gestão escolar, ampliando significativamente meu repertório para a prática docente. Além disso, minha atuação em um espaço não escolar, como estagiária em uma Escola de Governo, abriu horizontes para

¹ A inclusão escolar é garantida por lei e abrange todos os estudantes, não se restringindo apenas às pessoas com deficiência. A Constituição Federal assegura o direito à educação para todos os cidadãos, sem discriminação, estabelecendo no artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 208, inciso III, garante atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) reforça essa garantia, determinando que as instituições de ensino assegurem a inclusão plena e a acessibilidade, oferecendo recursos de tecnologia assistiva e o suporte necessário para a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

uma identidade profissional que transcende as escolas formais e as salas de aula tradicionais.

Ao longo dessas experiências, comecei a registrar minhas observações de maneira informal, em cadernos e folhas soltas, sem uma organização sistemática. Apenas mais tarde, após refletir sobre o material e as memórias pessoais, esses registros foram incorporados ao meu trabalho final de curso. Neles, anotava práticas pedagógicas, dinâmicas escolares e, principalmente, minhas inquietações. Embora esses registros iniciais fossem desprezíveis, se tornaram fundamentais para minha reflexão crítica. A escrita reflexiva, em diálogo com as análises realizadas ao longo das disciplinas, permitiu-me questionar, avaliar e aprofundar minha compreensão sobre as práticas educativas observadas.

Na elaboração deste trabalho final, passei por diversas temáticas, revisitando minhas observações, escritos e trabalhos realizados ao longo da graduação. Este processo me conduziu a um tema que acredito poder abarcar minha singularidade, refletindo, compreendendo e analisando com profundidade as questões que me acompanharam durante esses anos. A escolha do tema e do olhar que decidi lançar sobre essas questões não é neutra nem aleatória. Este trabalho é uma busca por entender, em minha trajetória, os motivos que me levaram a escolher a profissão docente e a olhar para determinadas situações escolares e não outras.

A partir dessa inquietação, surgiu a vontade de transformar minha narrativa em um lugar de pesquisa e formação, buscando responder a perguntas como: “como as atividades práticas da minha formação inicial contribuíram para a construção da minha identidade docente?”, “quais saberes adquiri ao longo desta trajetória?”, “de que maneira a educação inclusiva foi abordada durante o curso de Pedagogia na UnB?”, “quais práticas inclusivas são aplicadas nos ambientes escolares?”, e “como a integração entre universidade e escola pode apoiar o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas?”.

Esses questionamentos me levaram à escolha de uma pesquisa qualitativa, ancorada no método autobiográfico, como o caminho mais adequado para investigar como as experiências práticas durante minha formação inicial contribuíram para a construção de minha identidade docente e para o desenvolvimento de saberes pedagógicos, com especial atenção à educação inclusiva.

A opção pela metodologia autobiográfica se justifica pela riqueza das experiências pessoais na formação docente, muitas vezes não capturadas por abordagens mais tradicionais.

Minha trajetória, marcada por estágios iniciais, PIBID e PRP, oferece uma visão única sobre o impacto dessas vivências na construção de uma prática pedagógica inclusiva. Este trabalho contribuirá para a compreensão do processo de formação docente a partir de narrativas e reflexões que podem servir como recurso para futuras pedagogas que desejam desenvolver práticas pedagógicas sensíveis às necessidades de todas as estudantes.

1.1 Objetivos

Geral: Analisar como as experiências durante o percurso inicial formativo, como estágios, programas de iniciação à docência e residência pedagógica, contribuem para a construção dos saberes e da identidade profissional docente.

Específicos:

- a) verificar como as disciplinas e práticas do curso de Pedagogia da UnB contribuíram para minha compreensão da diversidade e formação docente;
- b) explorar o impacto das experiências de estágio na construção de uma prática educativa inclusiva, com foco na diversidade racial;
- c) examinar as práticas inclusivas adotadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência visual, identificando estratégias e desafios.
- d) Refletir sobre o papel da pedagoga na gestão escolar, destacando a importância de uma formação abrangente;
- e) analisar como a atuação em espaços não escolares contribuiu para a ampliação da minha visão sobre a prática pedagógica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 1996, p. 22).

A construção da identidade docente, assim como o processo de formação, não é linear, mas sim um movimento contínuo de (re)construção, tal como a prática de velejar. Quando Paulo Freire (1996) compara o ato de velejar com o de ensinar, consigo ver nas suas palavras uma metáfora que descreve minha própria jornada. Assim como uma marinheira deve conhecer os ventos, as velas e o funcionamento do barco, também tive que me familiarizar com os saberes pedagógicos, metodológicos e éticos que compõem a prática docente.

Cada experiência formativa, desde o início da minha graduação, foi como ajustar uma vela, testar um novo rumo ou aprender a lidar com os desafios inesperados que surgem no mar da educação. Em cada estágio, em cada programa da formação inicial, fui descobrindo novos aspectos de mim mesma e do que significa ser professora. Como argumentam Tardif e Raymond (2000, p. 209-210), “em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”, transformando a docência em uma atividade de autoformação, pois como afirma Freire (1996, p. 23), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”.

Diante disso, penso nas palavras de Nóvoa (1992) sobre a importância da reflexão crítica e vejo como elas se aplicam ao meu percurso. Cada experiência, cada encontro em sala de aula, me levou a questionar as práticas, os olhares e também minhas próprias percepções. A formação docente, como o autor coloca, não se constrói por acumulação, mas através de um trabalho constante de reflexão e de (re)construção da identidade (NÓVOA, 1992). E assim, reconheço que a formação é um investimento pessoal e as experiências são o que fundamentam esse processo, pois, como afirma Nóvoa em entrevista à Revista Educação, em 2016:

Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente.

A partir dessas reflexões, lembro-me das palavras de Bondía (2002) sobre o que é uma

experiência, reconhecendo que nem todas as experiências em sala de aula se qualificam como tal. No entanto, as denomino assim porque algo significativo passou por mim e provocou uma transformação pessoal, e a experiência é, acima de tudo, conforme o autor, um encontro ou uma relação com algo que nos afeta e nos transforma profundamente.

Destaco que ao refletir sobre o conceito de experiência utilizado por Jorge Larrosa (2002), é importante considerar as limitações apontadas por Matos de Souza (2024) em sua crítica ao eurocentrismo implícito nas obras de Larrosa. O autor argumenta que o conceito de experiência, tal como proposto por Larrosa, carrega um viés colonial, enquanto privilegia uma visão europeia e universaliza uma experiência que, muitas vezes, exclui as realidades e saberes do Sul Global. Isso me leva a questionar até que ponto as minhas próprias experiências formativas, ao serem analisadas por meio desse conceito, podem estar ancoradas em um referencial epistemológico que desconsidera outras formas de saber.

Embora eu tenha encontrado na obra de Larrosa uma importante ferramenta para refletir sobre minha trajetória docente, reconheço que é necessário ir além da perspectiva eurocêntrica e abrir espaço para outras vozes e experiências que também moldam o fazer pedagógico. Como aponta Matos de Souza (2024), precisamos superar a visão de uma experiência única, advinda de um contexto ocidental, e reconhecer as diversas formas de vivenciar o ensino, especialmente em contextos decoloniais. Ao acolher essa crítica, meu trabalho visa ampliar o entendimento da formação docente para incluir perspectivas que valorizem os saberes locais, as culturas ancestrais e as epistemologias subalternas, enriquecendo, assim, o conceito de experiência e a construção da identidade docente.

Ademais, a partir do encontro com a docência, enxerguei o ambiente de trabalho não apenas como um local de exercício profissional, mas também como um espaço contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, onde trabalhar e formar são atividades integradas de forma intencional, coletiva e planejada (NÓVOA, 1992). Nesse processo, tive a oportunidade de reconhecer, avaliar e refletir sobre meus saberes a partir de uma nova perspectiva, ao transitar do papel de aluna para estagiária, residente e também professora regente.

Essa mudança me permitiu observar e refletir sobre o que eu havia aprendido e observado com minhas próprias professoras, pois, segundo Tardif (2004), o ambiente escolar é um espaço com o qual já temos uma profunda familiaridade, e, portanto, o conhecimento que adquirimos sobre o ensino não surge de um contexto neutro. Nossos papéis e práticas pedagógicas são fortemente influenciados pela nossa trajetória de vida e pelas experiências que vivenciamos como alunas. Esses conhecimentos e práticas anteriores moldam diretamente como enfrentamos os desafios da profissão e como desenvolvemos nossas abordagens

pedagógicas.

Sendo assim, “os saberes docentes são plurais e heterogêneos, provenientes de fontes diversas” (TARDIF, 2002, p. 116). O saber profissional se configura na interseção dessas múltiplas fontes, incluindo a história de vida individual, a sociedade, a instituição escolar, os outros atores educativos e os contextos de formação. Ainda segundo o autor, a noção de “saber” deve ser entendida amplamente, abrangendo conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes. Em outras palavras, o conceito de “saber” abarca não apenas o saber teórico, mas também o saber-fazer e o saber-ser, refletindo a complexidade e a diversidade da prática docente.

Sob essa perspectiva, as experiências formativas discutidas neste trabalho me prepararam para uma prática docente que valoriza o caráter coletivo do ensino, reconhecendo que ele é fruto das ações conjuntas, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (NÓVOA, 1992). Em concordância, Tardif (2004) destaca que a experiência docente vai além do domínio cognitivo e instrumental, abrangendo a socialização na profissão, a vivência profissional e a construção da identidade docente.

Essa visão se alinha à concepção de estágio como pesquisa², conforme defendido por Pimenta e Lima (2012) e Pimenta e Gonçalves (1990), que propõem uma redefinição do estágio, situando-o tanto como teoria quanto prática, constituindo uma atividade de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. Neste trabalho, amplio essa mesma percepção para os programas de formação inicial docente, os vendo também como espaço de pesquisa e não apenas de prática.

Nesse sentido, a prática reflexiva abordada neste trabalho, conforme defendido por Schön (1988), tem sido um processo de (re)construção tanto pessoal quanto profissional. A reflexão contínua sobre minhas experiências me permitiu não apenas revisar e ajustar minhas práticas pedagógicas, mas também abrir-me para novas oportunidades de aprendizado e crescimento. Schön (1988) descreve um ciclo de reflexão que começa com um momento de surpresa, onde a professora é impactada por algo inesperado. Em seguida, a professora reflete

² Ao refletir sobre a formação docente e o papel do estágio, é crucial considerar as críticas do professor Rodrigo Matos de Souza quanto ao uso de autores europeus, como Tardif, Schön e Selma Garrido Pimenta, para discutir o contexto brasileiro. Matos de Souza aponta que o estágio, em muitos países europeus, ocorre após a diplomação, enquanto no Brasil ele é parte do percurso formativo durante a graduação. Essa diferença significativa no processo formativo levanta questões sobre a adequação dos modelos teóricos europeus para explicar a realidade da formação docente no Brasil. No cenário europeu, autores como Schön e Selma Garrido falam de um estágio pós-graduação, diferindo da nossa prática, em que o estágio é realizado ainda no período de formação inicial. Ao utilizar esses referenciais, reconheço a importância de contextualizar essas ideias, refletindo sobre como a construção da identidade e dos saberes docentes no Brasil se desenvolve de maneira distinta, especialmente em um contexto marcado por desafios e peculiaridades próprias da América Latina. Incorporar essa crítica é fundamental para ampliar o debate sobre a formação docente e garantir que ele dialogue com a realidade educacional brasileira.

sobre essa surpresa, buscando entender a razão da reação e reformular suas hipóteses sobre a situação. Como ele aponta, “num terceiro momento, o professor reformula o problema suscitado e, num quarto momento, testa a nova hipótese” (SCHÖN, 1988, p. 3). Esse processo de reflexão-na-ação, que não exige palavras imediatas, é seguido por uma reflexão retrospectiva, onde a professora analisa o que aconteceu e considera possíveis novos significados.

Este ciclo reflexivo é particularmente relevante para a natureza autobiográfica deste trabalho. Ao adotar uma abordagem autobiográfica, a prática reflexiva se torna uma ferramenta para criar e recriar significados e possibilidades formativas. Através da introspecção e da análise crítica de minhas experiências, consigo integrar o aprendizado, enriquecendo minha prática educativa e promovendo uma compreensão mais profunda e adaptativa do meu papel como professora, evidenciando, assim, a importância da prática reflexiva na formação inicial docente.

Em concordância, Nóvoa (1992) defende que uma formação deve valorizar paradigmas que promovam a preparação de professoras reflexivas. A formação implica um investimento pessoal, que envolve um trabalho autodirigido e criativo sobre os próprios percursos e projetos, visando a construção de uma identidade que também seja profissional (NÓVOA, 1992). Ainda sobre isso, ele adverte que

não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no chão da escola, junto de um professor mais experiente, correndo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente (NÓVOA, 2019, p. 13).

Portanto, a identidade docente não se resume apenas ao saber profissional; ela engloba igualmente uma dimensão identitária por ser essencial para definir o compromisso duradouro com a profissão e aceitar suas consequências, incluindo seus constantes desafios. Essa identidade articula a maneira como o indivíduo se reconhece e se percebe, além de como é visto e identificado socialmente (TARDIF & RAYMOND, 2000). Essas construções identitárias envolvem saberes profissionais, imagens de si, interagindo com as imagens da profissão, suas dificuldades, encantos e incertezas.

Em síntese, minha jornada de formação inicial foi profundamente marcada por um processo contínuo de reflexão e, através deste trabalho, por uma intensa (auto)reflexão, alinhada com as perspectivas teóricas que explorei. Esta prática (auto)reflexiva me permitiu compreender melhor minhas escolhas pedagógicas e também uma visão mais ampla sobre a complexidade e a riqueza da prática docente. Dessa forma, a construção dos saberes e da identidade docente revela-se como um percurso contínuo de autoformação e desenvolvimento, no qual a prática reflexiva enriquece o reconhecimento de si e aprofunda a compreensão do

papel transformador da pedagogia.

3 MEMORIAL COMO ESCRITA DE SI E A METODOLOGIA DE PESQUISA

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. Quando fazemos coisas com as palavras damos sentido ao que somos (LARROSA, 2002, p. 21).

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, conforme argumenta Godoy (1995), sendo ideal para investigar profundamente as complexidades e nuances dos fenômenos educacionais em análise. Essa metodologia oferece a flexibilidade necessária para explorar o processo formativo e as experiências pessoais que permeiam a trajetória docente, captando a riqueza das interações humanas e suas subjetividades.

Para conduzir essa investigação, optei pelo método autobiográfico, que permite não apenas uma reflexão sobre minha trajetória formativa, mas também a construção de saberes a partir da revisitação das minhas experiências pessoais e profissionais. O método autobiográfico, como destacam Costa e Holanda (2021), se configura como uma ferramenta potente de (auto)formação, pois transcende o conhecimento formal e acadêmico, integrando as histórias de vida e as narrativas individuais ao processo de construção da identidade docente.

Dentro desse contexto, o uso do memorial como uma escrita de si emerge como um recurso central, funcionando não apenas como um registro de eventos, mas como um espaço dinâmico de reflexão e transformação. Bragança (2023) aponta que o memorial é um dispositivo teórico-metodológico que permite ressignificar experiências passadas, conectando-as ao presente e projetando-as para o futuro. Essa ferramenta possibilita uma reconstrução contínua da identidade e dos saberes docentes, sendo fundamental no processo de autoconhecimento e (re)construção de minha prática pedagógica.

Ao utilizar o memorial, não estou apenas relatando fatos ou lembranças, mas refletindo criticamente sobre minhas vivências e sobre como elas influenciam diretamente minha formação como pedagoga. Assim, o memorial transcende a mera descrição, oferecendo um espaço de ressignificação contínua, onde o passado, o presente e o futuro se entrelaçam em um movimento de transformação.

Nesse sentido, Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) destacam que a autobiografia permite a integração entre o individual e o coletivo, uma vez que, ao narrar minha própria história, estou conectando minhas experiências às de outros sujeitos. As histórias individuais se ancoram em um contexto social e histórico mais amplo, permitindo que experiências pessoais, como as vivências de minhas avós ou minha própria trajetória como estudante de pedagogia, dialoguem com questões educacionais e formativas mais amplas. Nesse sentido, a autobiografia

enriquece a pesquisa qualitativa, oferecendo novas perspectivas e dando voz a narrativas muitas vezes silenciadas ou marginalizadas.

A metodologia aqui adotada favorece a reflexão crítica sobre o processo de formação docente, como enfatiza António Nóvoa (2002). A formação não é um processo linear ou estático; pelo contrário, é um movimento contínuo de reflexão sobre os percursos de vida. Ao revisitar momentos-chave da minha trajetória acadêmica e profissional, como estágios e práticas pedagógicas, estou, ao mesmo tempo, construindo e ressignificando minha identidade docente. Isso se alinha ao que Nóvoa (1992) descreve como uma formação contínua, na qual a prática docente é constantemente revisitada e transformada.

O trabalho está organizado em seções que refletem meu percurso formativo e as experiências vividas ao longo do curso de Pedagogia. A primeira seção, intitulada “Passos Iniciais”, revisita os momentos que moldaram meus saberes e minha identidade docente. Em seguida, uma análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília foi realizada, com foco nas disciplinas e práticas que influenciaram minha compreensão sobre diversidade e inclusão.

Nas seções seguintes, examino de forma crítica as experiências vivenciadas nos estágios, especialmente em relação à diversidade racial e inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência visual. Cada seção busca ressignificar essas experiências, evidenciando como elas contribuíram para minha formação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao adotar o método autobiográfico e o uso do memorial como dispositivo teórico-metodológico, este estudo busca não apenas narrar fatos, mas refletir criticamente sobre o percurso formativo, ressignificando-o em um processo de contínua (re)construção da identidade docente. Essa metodologia contribui para uma compreensão mais profunda dos processos de formação e possibilita a construção de saberes pedagógicos sensíveis, que reconhecem a importância das experiências pessoais no processo de formação docente.

4 TECENDO SABERES: REFLEXÕES E APRENDIZADOS NO PERCURSO FORMATIVO

4.1 Passos iniciais

Aí, maloqueira
 Levanta essa cabeça (vem)
 Enxuga essas lágrimas, certo?
 (É você memo)
 Respira fundo
 E volta a correr (vai)
 Cê vai sair dessa prisão (aham)
 Cê vai atrás desse diploma
 Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
 (É isso)
 Faz isso por nós
 Faz essa por nós (vai)
 Te vejo no pódio
 (Emicida em *AmarElo*, 2019)

Início esta escrita pedindo licença para lembrar e recontar as histórias de minhas avós, Francisca e Leide, permitindo-me refletir sobre mim e minhas escolhas. Ambas foram mulheres cujas vidas não as permitiram estar em salas de aula no tempo certo. Apesar de sonharem em “vestir aquele uniforme branquinho e poder ir para a escola”, as adversidades da realidade as guiaram por outros territórios de aprendizagem.

Minha avó materna, Francisca, em especial, comprometeu-se a aprender a ler e escrever aos 54 anos, almejando, nas palavras dela: “tornar-se mais gente com o estudo”. A imagem de minha infância é permeada pela lembrança de sua dedicação ao material escolar, assim como, pelo amor que nutria pelas professoras. Para ela, não existia algo mais belo do que ser professora, em poder ensinar e estar em uma sala de aula.

Esse encantamento, perceptível nos olhares orgulhosos de minhas avós, fez morada em mim. Brincava ao colocar ursinhos de pelúcia em cadeirinhas, anunciando entusiasticamente “hoje vocês terão aula de português, vamos aprender!”. Naqueles momentos, o olhar cheio de orgulho de minha avó parecia transbordar, preenchendo-me com a mesma sensação de realização.

Apesar desse primeiro entusiasmo, o início da minha trajetória escolar não foi fácil. Filha de pais separados, que moravam em cidades diferentes, eu tinha que mudar de casa e escola, pelo menos, a cada dois anos. Essa instabilidade dificultava minha interação com outras crianças e prejudicava meu aprendizado. Todas as escolas que frequentei eram públicas, situadas em regiões notadamente reconhecidas como parte da periferia do Distrito Federal.

Nelas, enfrentei desafios como a falta de recursos básicos, episódios de violência e a carência de professoras.

Além disso, recorro de momentos que marcaram essa trajetória, como quando eu não queria ir à escola por me sentir isolada, e minha professora da terceira série do Ensino Fundamental I começou a perceber e passou a me incentivar a interagir com os colegas, a ficar perto deles, a ajudá-los. Nessas ocasiões, eu me sentia vista, querida, e isso fez com que eu começassem a gostar de ir para a escola novamente. Em consonância com esse relato, Freire (1996, p. 50) afirma que, “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de uma aluna um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição a do educando por si mesmo”.

Nesse aspecto, essa mesma professora teve um papel fundamental para que eu aprendesse a gostar do meu cabelo. Durante grande parte da minha infância, dos 5 aos 14 anos, eu alisava o cabelo porque o considerava feio. Ela, porém, valorizava meu cabelo natural e sempre que podia, o elogiava. Esse reconhecimento foi profundamente importante para a constituição da identidade que tenho hoje como mulher negra.

Esse processo de valorização do cabelo natural está alinhado com o que Nilma Lino Gomes discute em “Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra” (2008). Gomes explora como a internalização do racismo pode levar a uma tentativa de embranquecimento, resultando na negação dos próprios traços e características que afirmam a identidade negra. As consequências emocionais e afetivas dessa internalização são profundas, e a rejeição do próprio corpo pode influenciar negativamente a construção da identidade.

Dessa forma, o apoio e o reconhecimento da minha professora foram, portanto, muito mais do que simples elogios; foram um ato de resistência e valorização que ajudou a reconstruir minha autoimagem e fortalecer minha identidade. Essa experiência ilustra para mim a importância de práticas educacionais que não apenas reconhecem, mas celebram a diversidade e promovem um ambiente onde todas possam encontrar valor e orgulho em sua própria identidade.

Além disso, lembro-me das dificuldades de aprendizagem que enfrentei, como minha persistente confusão com palavras que contêm “x” ou “ch” e a dificuldade em lidar com cálculos de matemática que envolvem álgebra e geometria. Recorro, em particular, o compromisso das professoras que me acompanharam. Durante quase todo o quarto ano do Ensino Fundamental I, minha professora dedicava duas horas extras, três vezes por semana, para que eu pudesse “acompanhar o ritmo da turma”. Ela realmente se esforçava para que eu aprendesse e obtivesse bons resultados. No sexto ano do Ensino Fundamental, meu professor de matemática,

percebendo que eu estava tendo dificuldades, decidi mudar sua abordagem e nos levou a realizar uma experimentação fora da sala de aula. Lembro-me da alegria e empolgação ao medir a altura de um poste de luz através de sua sombra. Essa experiência mudou como eu enxergava a matemática, tanto que, durante o Ensino Médio, cheguei a considerar cursar engenharia.

Diante disso, recordo do conceito de uma “pedagogia do amor”, proposto por bell hooks (2008), que defende uma abordagem educacional fundamentada em relacionamentos respeitosos e empáticos. hooks afirma que “a pedagogia do amor é essencial para criar um ambiente educacional onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, o que é fundamental para uma educação inclusiva e justa” (p. 10). Em minha trajetória, pude vivenciar como essas práticas pedagógicas não só facilitam a aprendizagem, mas também fortalecem a confiança e estimulam a vontade de aprender.

Ressalto que no nono ano do Ensino Fundamental, tive aulas de redação com um professor que estava concluindo o mestrado em Língua Portuguesa na Universidade de Brasília (UnB). Na época, eu não sabia exatamente o que isso significava, mas percebia que todos os outros professores o respeitavam e falavam com orgulho que ele era “quase um mestre”. Lembro-me dele especialmente por um trabalho que nos pediu, algo bastante incomum: “criar uma história a partir de recortes de palavras de revistas”. Passei quase uma semana tentando encontrar as palavras certas e criar um bom texto. Quando finalmente apresentei meu trabalho, aquele professor, que sempre parecia muito sério, abriu um sorriso e disse: “Isso aqui é uma obra de quem vai entrar na UnB”. Eu não sabia o que era a UnB, mas entendia que era algo importante. Sempre gostei de escrever, mas nunca imaginei que minha escrita pudesse ter significado para outras pessoas. Aquele elogio me deixou feliz e me motivou a escrever ainda mais redações.

Esse momento teve um impacto que foi muito além de uma simples avaliação de texto; foi uma validação que tocou meu coração e fortaleceu minha confiança. O retorno do professor não se restringiu à qualidade técnica da minha escrita, mas à sua habilidade de enxergar em mim um potencial que eu mesma desconhecia. Essa experiência me mostrou que a avaliação formativa, quando conduzida com sensibilidade e cuidado, tem um poder transformador. Ela vai além de medir o desempenho; é capaz de nutrir a autoconfiança, incentivar o crescimento pessoal e despertar um genuíno interesse pelo aprendizado e pelo conhecimento.

Durante o Ensino Médio, uma das minhas maiores recordações foi o meu engajamento social e político dentro e fora da escola. No primeiro ano, participei da minha primeira manifestação em apoio às professoras, acompanhada por outras colegas. Esse contato com o movimento estudantil despertou meu interesse pela luta social e pela conquista de direitos,

tornando-me mais consciente do meu papel como sujeito político. Criamos uma agremiação estudantil, o grêmio da escola, para ter voz e refletir sobre o nosso processo educativo. Com o grêmio, promovemos aulas de reforço ministradas por alunas, cine debates e reivindicamos passeios, incluindo uma visita à UnB. Esse envolvimento ampliou minha compreensão da importância das lutas sociais e destacou o papel da educação como uma ferramenta de transformação social.

Nesse contexto, a reflexão de Paulo Freire sobre a educação como prática de liberdade é profundamente pertinente por afirmar que “a educação, além de um processo de ensinar e aprender, é um meio de conscientização e emancipação dos sujeitos” (1996, p. 62). Para o autor, a verdadeira educação é aquela que fomenta a consciência crítica e a ação transformadora, permitindo aos indivíduos reconhecerem-se como agentes de mudança em suas comunidades. Assim, o engajamento no grêmio e a busca por melhorias no ambiente escolar foram experiências que fortaleceram meu entendimento sobre a educação como um veículo para a justiça social e o reconhecimento do nosso papel na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Destaco, ainda, a importância fundamental das minhas professoras na minha decisão de seguir a carreira docente. Durante todo o Ensino Médio, recordo com gratidão os “aulões” para preparação para o Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB) e o empenho das professoras em auxiliar e inscrever as alunas nas etapas do PAS e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse apoio e incentivo foram cruciais para que eu participasse das etapas do PAS e, conseqüentemente, fosse aprovada no curso de Pedagogia da UnB. A dedicação dessas docentes foi um fator decisivo para que eu também escolhesse me tornar professora.

Nesse aspecto, destaco que sou a primeira da família a ter acesso ao ensino superior. Quando soube que meu nome estava na lista de aprovadas, minha mãe e minha avó pularam de alegria, exclamando: “Meu Deus, minha filha, que coisa boa!”. No entanto, logo em seguida, minha mãe expressou preocupação e me perguntou: “Filha, fico muito feliz que você tenha passado para a faculdade, mas como vamos fazer para pagar?”. Quando expliquei que não precisávamos pagar, a alegria se tornou completa. Esse momento me fez refletir sobre como, para muitas de nós, o acesso à informação sobre oportunidades e recursos ainda é limitado, o que destaca ainda mais a importância de reconhecer que a conquista do ensino superior não é apenas uma realização pessoal, mas também um marco para minha família. É uma oportunidade para quebrar barreiras e ampliar horizontes nunca sonhados.

Como ressalta Libâneo (2012), a estrutura educacional brasileira é caracterizada por uma dualidade perversamente mantida, em que há uma distinção clara entre escolas destinadas

ao conhecimento e formação acadêmica para os mais favorecidos e escolas limitadas ao acolhimento social para os menos privilegiados. Libâneo argumenta que, ao criar e perpetuar essa divisão, a escola brasileira reflete as desigualdades sociais existentes, as reproduz e intensifica, criando um ciclo de exclusão e desigualdade. Esse contexto ajuda a entender a profundidade e a importância da minha conquista acadêmica, destacando como ela representa um rompimento com as limitações históricas e sociais e um passo significativo em direção à transformação pessoal e familiar.

Assim, compartilho a memória do instante em que minha avó paterna deu significado ao seu próprio nome ao perceber que, em uma folha em branco, era possível escrever 65 anos de história. Seu olhar se encheu de lágrimas em um momento profundo e significativo que iluminou o valor da memória e da narrativa na construção da identidade. Esse evento me fez refletir sobre como a educação tem o poder de transformar vidas e criar novos significados.

Diante disso, vejo a escolha da minha profissão como um reflexo da “pedagogia da esperança” proposta por Paulo Freire (1994), que define a educação como uma palavra que nos impele a “esperançar”, ou seja, a criar e transformar o mundo com uma visão de futuro melhor. Ele afirma também que “a educação não é neutra, ela é um ato político e histórico de esperança” (FREIRE, 1994, p. 78).

Na relação com minhas avós, encontrei uma fonte de inspiração e força. Seus olhares e histórias moldaram meu desejo de ser professora, movida pela crença na capacidade da educação de fazer a diferença. Escolhi essa profissão porque acredito na potência da educação, da escola e da escrita como ferramentas para realizar sonhos e promover a justiça social. A educação, para mim, é um ato de esperança, um convite para transformar o mundo e criar novas possibilidades, assim como a oportunidade que minha avó encontrou em uma folha em branco.

4.2 Olhares disciplinares e interdisciplinares do curso de Pedagogia UnB³

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente

³ A fim de destacar a importância do papel docente na formação, é necessário mencionar as professoras responsáveis por cada disciplina mencionada no texto, já que, conforme observado por um dos membros da banca, “uma disciplina não te ensina, mas sim o professor/a dessa disciplina”. Dessa forma, as disciplinas e as respectivas professoras são: “Perspectivas do Desenvolvimento Humano” ministrada pela Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (60h); “Educação Matemática I” com a Dra. Lygianne Batista Vieira (60h); e “Orientação Vocacional Profissional” ministrada pelo Dr. Wanderson Barbosa dos Santos (60h).

conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar. (GALEANO, 1989, p. 21).

No contexto da formação inicial docente, há uma constante exigência para a universidade abordar a complexidade da profissão de maneira abrangente, preparando-nos para lidar com os desafios da prática educacional. Isso inclui orientar sobre o que fazer, como agir e como implementar estratégias eficazes para que as alunas, em seus diversos contextos, aprendam e compreendam as diferenças presentes em uma sala de aula. Pimenta e Lima (2006) apontam que o desejo por novas técnicas e metodologias universais perpetua o mito de que tais elementos, isoladamente, poderiam resolver completamente os desafios da educação brasileira. Essa visão revela a necessidade de um olhar mais crítico sobre nossa formação. É essencial revisitar o que aprendemos, como e por que aprendemos, para realmente refletir sobre essas experiências e compreender seu impacto em nossa trajetória.

O atual currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), implementado a partir de 2019, reflete um longo processo de discussão acadêmica e segue as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, buscando formar pedagogos capacitados para lidar com as transformações do campo educacional e social. A matriz curricular está estruturada em três dimensões formativas: Educação - sujeitos, história, sociedade e cultura; Organização do trabalho docente; e Profissionalização do pedagogo, abrangendo a gestão, diversificação e sistematização do conhecimento. Essas dimensões conectam os conhecimentos teóricos e práticos trabalhados nas disciplinas, nos estágios e nas atividades de extensão e pesquisa, promovendo uma formação integrada e interdisciplinar.

Diante disso, repenso as práticas disciplinares e interdisciplinares durante o meu trajeto acadêmico. No primeiro semestre do curso de Pedagogia, participei da disciplina “Perspectivas do Desenvolvimento Humano”. Ela foi fundamental para mim, pois foi o meu primeiro contato com o termo “Transtorno do Espectro Austista”, apesar das palavras “educação inclusiva” ou “necessidades educacionais específicas” não estarem mencionadas na ementa do curso, foi nesse contexto que tive meu primeiro contato com a temática.

A disciplina ofereceu uma abordagem sensível através da leitura do livro “Dibs: Em Busca de Si Mesmo”, que narra a jornada de uma criança de cinco anos com comportamentos distintos, que foi rotulada e tratada de forma pejorativa e discriminatória durante a infância. Durante as aulas, lemos capítulos do livro e participamos de discussões em grupos, nas quais compartilhei e ouvi diversas histórias. A narrativa de Dibs não apenas ressoava com as experiências relatadas por colegas, mas também refletia situações de exclusão e julgamento pejorativo presentes na vida real. Esse contato e a sensibilidade na escuta despertaram em mim

uma nova perspectiva sobre as crianças e a inclusão escolar.

Nesse aspecto, o currículo do curso de Pedagogia da UnB dedica um total de 180 horas obrigatórias à temática da inclusão escolar, distribuídas entre as seguintes disciplinas: Educação Inclusiva (60h), Escolarização de Surdos e Libras (60h) e Educação das Relações Étnico-raciais (60h), complementadas por disciplinas optativas. Importa destacar que a educação inclusiva é abordada não apenas em relação às pessoas com deficiência, mas como uma perspectiva abrangente que contempla a diversidade presente na sociedade brasileira. Essa abordagem é reforçada pelo item 2.4 do PPC - Projeto Político Pedagógico do Curso, que enfatiza o compromisso com a justiça social, a valorização dos direitos das minorias e a inclusão social como elementos essenciais para a formação profissional.

É essencial reconhecer a importância de integrar a temática da diversidade em todas as disciplinas, tratando-a como uma parte intrínseca do ambiente educacional. Esse princípio é respaldado pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica. No entanto, é igualmente crucial que os currículos da educação superior também integrem e respeitem essas culturas e tradições, refletindo a diversidade racial e cultural de forma ampla e significativa.

Recordo especialmente a primeira aula da disciplina “Matemática I”, em que a professora fez uma contextualização da matemática a partir de saberes indígenas e dos direitos humanos, o que me fez ver a matemática de uma maneira mais próxima e significativa. Também destaco a disciplina “Orientação Vocacional Profissional”, que me permitiu explorar, por meio da análise do álbum do rapper Baco Exu do Blues, temas como racismo e a importância da arte como meio de aproximação e reflexão sobre essas questões.

Durante minha formação, tive a oportunidade de discutir, me sensibilizar e refletir sobre temas relacionados à diversidade e à prática educativa em diversas disciplinas. Senti-me livre para contribuir com posicionamentos pessoais e acadêmicos, reconhecendo que o saber docente se constrói na confluência de várias fontes (TARDIF & RAYMOND, 2010). Ressalto, ainda, que para uma formação inclusiva, é imprescindível criar espaços de diálogo e escuta em sala de aula, que promovam a reflexão sobre a diversidade de experiências e perspectivas. Esses ambientes promovem a reflexão e favorecem a valorização e a integração da pluralidade no processo educativo, enriquecendo a prática docente.

Nesse sentido, a formação inicial docente deve ser um processo dinâmico e reflexivo que vai além da mera aplicação de técnicas e metodologias (NÓVOA, 1992). A vivência proporcionada pelas disciplinas do curso de Pedagogia, em conjunto com o currículo, evidenciou que a integração da temática da diversidade em diferentes contextos enriquece a

compreensão e a prática educativa. Esse processo contínuo de sensibilização e reflexão auxilia no processo de “ensinar a olhar” para processos e pessoas marginalizadas pelo discurso dominante.

4.3 “Professora, me ajude a cuidar do meu cabelo?”

[...] Por isso porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. (ALVES, 2001, p. 2).

No contexto das profundas desigualdades educacionais no Brasil, a diversidade racial desempenha um papel essencial na formação e desenvolvimento das crianças. As práticas educativas que transcendem o ensino formal, frequentemente ignoradas no currículo explícito, evidenciam a importância do currículo oculto na formação integral das alunas. Esse conceito, discutido por autores como José Gimeno Sacristán (2000) e Vera Maria Candau (2011), abrange as lições implícitas e não formalizadas que permeiam o ambiente escolar, moldando as identidades e percepções das estudantes de maneira silenciosa, mas poderosa.

Durante meu primeiro estágio não obrigatório em uma escola particular, localizada em um bairro nobre de Brasília, pude observar de perto como o currículo oculto se manifesta no cotidiano escolar. Desde o início, ficou evidente o contraste entre as diferenças socioeconômicas e raciais que permeiam essa nova realidade, e as escolas públicas em que estudei, onde as crianças eram majoritariamente negras. Nesse novo ambiente, onde as alunas eram predominantemente brancas, a escola, muitas vezes, vista apenas como um espaço para a instrução acadêmica, revelou-se também um lugar onde valores, normas e comportamentos sociais são aprendidos de forma sutil e implícita. Esses momentos informais, como os intervalos e as interações cotidianas, oferecem aprendizagens significativas – que permanecem invisíveis no currículo tradicional, mas que são profundamente enraizadas no currículo oculto.

Nesse aspecto, Paulo Freire (1997) salienta que é uma pena que o caráter socializante da escola, e o que há de informal na experiência vivida nela, seja negligenciado. Ele observa que se fala quase exclusivamente do ensino de conteúdos, muitas vezes, entendido limitadamente como mera transferência de saber. Freire também argumenta que essa visão restrita do que é educação e do que significa aprender contribui para o descaso com as atividades que ocorrem no espaço-tempo escolar e que não se encaixam diretamente na atividade

ensinante. No fundo, passa despercebido que foi através da aprendizagem social que mulheres e homens, historicamente, descobriram a possibilidade de ensinar. Se tivéssemos essa compreensão, entenderíamos com mais facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula e nos pátios das escolas.

Um episódio que me marcou em particular foi quando uma aluna questionou a aparência do meu cabelo. Naquele dia, fui à escola com o cabelo o mais “*black power*” possível, desejando que ele estivesse volumoso e expressivo. Assim que cheguei, uma das crianças me perguntou: “Tia⁴, o que é isso? Por que você não alisa esse cabelo? Tá feio demais.”. Minha reação, afirmando a beleza do meu cabelo, não foi imediata. Sorri e respondi: “Eu não preciso alisar meu cabelo porque ele tá lindo desse jeitinho e eu amo ele assim.”. Porém, essa frase surgiu após uma luta interna – um conflito que trouxe à tona memórias dolorosas da minha infância, quando me sentia pressionada a alterar minha aparência para me conformar aos padrões estéticos eurocêntricos.

Após essa situação, busquei a professora regente, na esperança de que ela compartilhasse da minha preocupação e que, juntas, pensássemos em atividades lúdicas para abordar a temática com as crianças. No entanto, em vez de usar o momento como uma oportunidade de aprendizado, a professora gritou com a menina, adotando uma postura punitiva que me deixou profundamente frustrada. A reação dela não apenas ignorou a chance de transformar aquele momento em uma oportunidade educativa, mas também revelou uma resistência em discutir questões essenciais no ambiente escolar. Porque, no fundo, não se tratava apenas de cabelo, mas sim de algo muito maior: a valorização e o reconhecimento positivo da diversidade, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa experiência evidenciou o papel fundamental que a escola deveria desempenhar na construção de novas percepções de imagem, identidade e valorização de culturas, e como a falta de sensibilidade pode perpetuar o silenciamento dessas discussões tão necessárias.

Apesar da frustração, algo profundo se manifestou em outra aluna que presenciou minha reação. Dias depois, essa mesma aluna, que sempre mantinha o cabelo *black* preso, me pediu: “Professora, me ajude a cuidar do meu cabelo?”. Esse pedido foi um momento de conexão e alegria, e me levou a criar um livrinho sobre cuidados com o cabelo *black*⁵, reafirmando a

⁴ Apesar de ser um termo comumente usado em escolas para se referir às professoras, eu incentivo e reforço o uso de “professora”, que caracteriza e valoriza a identidade profissional. Como ressalta Paulo Freire (1997), o uso do termo “professora” reflete o reconhecimento da responsabilidade e da criticidade do papel educacional, diferenciando-o de uma simples relação afetiva.

⁵ Infelizmente, não possuo imagens desse livrinho, pois na época não esperava que esse momento se tornasse tão relevante para o meu trabalho acadêmico. Além disso, não sou uma pessoa que costuma tirar muitas fotos, o que contribuiu para a ausência de registros visuais dessa experiência.

importância de reconhecer e valorizar a própria identidade.

Essas experiências mostraram como o currículo, que geralmente não é percebido e está presente o tempo todo, pode ser um poderoso aliado na construção de uma prática educativa inclusiva e transformadora. A escola deve ser um espaço onde se aprende a valorizar raízes e identidades, encarando os traumas coloniais que ainda moldam nossas relações sociais. Somente ao reconhecer e valorizar essas vivências podemos abrir caminho para novas narrativas que desafiem e superem as limitações do currículo tradicional.

Reconhecer a violência estrutural que persiste nas escolas, especialmente contra corpos não brancos, é essencial. As escolas, como reflexo da sociedade, absorvem e reproduzem as desigualdades e preconceitos que estão presentes no contexto mais amplo. Ignorar essas questões não apenas perpetua o racismo, mas também desconsidera as feridas abertas daqueles que enfrentam essa violência diariamente. Portanto, uma prática educativa nos auxilia a ver e transformar esses momentos, muitas vezes informais, em oportunidades para promover uma educação que seja, ao mesmo tempo, estética e ética, conforme destacado por Freire (1996).

4.4 “Quantos sentidos você tem?”

[...] Ver é muito complicado. Isso é estranho porque os olhos, de todos os órgãos dos sentidos, são os de mais fácil compreensão científica... Mas existe algo na visão que não pertence à física... Há muitas pessoas de visão perfeita que nada vêem.... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. (ALVES, 2001, p. 1).

A universalização da educação, embora seja uma conquista significativa, ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto da rede regular de ensino. Os processos de inclusão escolar, que visam democratizar as oportunidades educacionais, requerem não apenas a integração física de todas as alunas, mas também um compromisso com a adaptação das práticas pedagógicas para garantir que todas, independentemente de suas diferenças individuais, tenham oportunidades de aprendizagem. Esse esforço tem em vista assegurar que a diversidade nas salas de aula seja vista não como um obstáculo, mas como parte inerente da sociedade, que enriquece o processo educativo, ao mesmo tempo, em que promove a equidade e o respeito às singularidades de cada aluna.

Diante disso, os programas de formação inicial docente podem emergir como oportunidades propícias de aproximação com as realidades educacionais existentes. Nesse contexto, fui contemplada com uma bolsa de iniciação à docência pelo Subprojeto “Artes,

música e pedagogia”, para acompanhar, durante dois semestres, um Centro de Educação⁶ Especial⁷ na cidade do Plano Piloto, DF. Este subprojeto, integrado ao programa, destacou-se como uma proposta inovadora, não somente pela interdisciplinaridade, mas também por proporcionar uma experiência única às integrantes e professoras universitárias, já que todas se depararam pela primeira vez com a abordagem dessa modalidade educacional. Foi um momento fundamental para a universidade aprender com o chão do ambiente escolar.

É importante destacar que minha participação no programa ocorreu simultaneamente a um estágio não obrigatório em uma creche e contraturno escolar particular, também localizado no Plano Piloto, DF. Nesta instituição, tive a oportunidade de acompanhar de perto a inclusão de uma criança cega⁸ e de uma criança com TEA. Essa experiência foi crucial para que eu pudesse observar as diferentes abordagens pedagógicas adotadas pelas duas instituições e refletir sobre suas implicações para a prática inclusiva.

Nesse aspecto, relembro o meu primeiro contato com essa diferença, percebendo que foi enxergar a deficiência como algo “anormal”, a ser curado ou corrigido. Essa concepção se deve pela exclusão e segregação de pessoas com deficiência dos espaços escolares, e faz com que pessoas adultas, como eu, não tenham contato com a diversidade ao longo do processo formativo. E ao deparar-se com esta diferença, o olhar pode caracterizá-la como “anormal”, inferior e capacitista⁹.

No entanto, em um dos primeiros dias de estágio, pude viver uma experiência que iniciou um processo de mudança de concepção, descrevi, no meu diário de campo, o seguinte relato:

Hoje eu pude ficar um pouco mais com a J., ela ficou na minha turma enquanto esperava a hora do almoço. Ela gosta muito de mim. Eu perguntei o que ela mais gostava na escola e ela me disse que era dos corredores, não entendi muito bem o porquê, daí perguntei se ela já tinha “visto” esse corredor com as mãos e ela disse “tia, eu quero ver o corredor, eu quero ver o corredor” e começou a se sacudir na cadeira. Eu ri e peguei na mão dela, fomos até o corredor, lá é cheio de mochilas e janelas, então foi um pouco difícil mostrar tudo pra ela, mas comecei pelas paredes. Coloquei

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9.394/1996 estabelece que a educação é um direito de todos, e inclui diretrizes específicas para a educação especial. O artigo 58 define a educação especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁷ Atualmente, a perspectiva de um Centro de Educação Especial representa um espaço especializado dedicado a apoiar o ensino regular inclusivo, buscando eliminar as barreiras que possam dificultar o processo de aprendizado e escolarização das pessoas com deficiência. O Centro Especial referido recebe alunas de qualquer faixa etária acometidas com cegueira congênita, adquirida ou baixa visão.

⁸ Neste trabalho, apresento a criança referida como J.

⁹ O termo capacitismo se refere à naturalização e hierarquização das capacidades corporais humanas. Quando uma pessoa não enxerga com olhos, ela é lida como deficiente e passa a ser percebida culturalmente como “incapaz” e, portanto, “especial” (MELLO, 2019, p. 136).

a mãozinha dela e falei da cor, da textura, pra ser sincera eu não sabia muito bem como fazer essa descrição, mas fui improvisando na hora. E foi muito legal porque eu nunca tinha reparado na textura da parede e nem na distância que as mochilas tinham uma das outras que impediam a gente de andar direito [...]. (Texto nosso).

Esse um momento foi muito importante para começar a perceber a diferença não mais com inferioridade, mas sim, como potencialidade de aprendizado de reinvenção também de mim mesma. Pois, a partir do momento em que abri espaço para o “fazer enxergar”, exercitei uma nova forma de sentir, perceber e também ver o mundo. Percebi, naquele momento que, assim como eu poderia auxiliar os processos formativos da J., ela também contribuiria para que eu aprendesse as tantas outras formas de ver o mundo.

No entanto, percebo que o olhar inclusivo é um processo construído diariamente, não podendo ser exclusivo de momentos oportunos, mas sim uma prática que deve ser incorporada às práticas educativas. Sobre este aspecto, escrevi o seguinte relato:

Hoje a gente fez bolhinhas de sabão na sala, foi muito divertido ver a animação das crianças, principalmente da J., que não tava entendendo nada e mesmo assim gritava e sorria junto com os gritos e agitos dos outros colegas. Eu reparei que ela não tava entendendo o que tava acontecendo e fui explicar pra ela: “J. estamos fazendo bolhas de sabão, deixa eu fazer uma bem grande pra você” e estourei a bolha perto do nariz dela. Pronto, essa menina enlouqueceu de tão empolgada que ficou. “Tia, deixa eu ver, deixa eu ver!” morrendo de rir e pulando na sala. Ela realmente achou aquilo divertido [...]. (Texto nosso).

Nessa ocasião, eu estava em uma sala com crianças videntes fazendo uma brincadeira simples, mas que uma das crianças não conseguia compreender o que estava havendo. Notei e pude explicar para ela e isso fez toda a diferença para a sua inclusão. Essa experiência me permitiu perceber que, muitas vezes, em uma sala de aula é comum alunas com dificuldades educativas serem deixados para trás, sem explicações, por acharmos que é algo “fácil demais” ou nem pensamos em sua inclusão, logo, para mim esse processo fez com que eu pudesse estar atenta às diversidades.

Ressalto, ainda, que ao longo dos meses pude conhecer e acompanhar outras crianças. Na época, havia uma aluna de sete anos com laudo do Transtorno do Espectro Autista, ela ainda não andava direito, usava fralda, não falava e tinha muitos problemas com a socialização. Escutei as professoras comentando que “autista dá muito trabalho, tenho dó dessa professora por ter que ficar com essa aluno”, e eu, ao ouvir isso e por não entender sobre o assunto, criei um bloqueio por achar que essa aluna era um problema, sem ao menos conhecê-la. O não saber o que fazer com alunas com deficiência era um discurso comum a outras professoras e os demais estagiários da escola compartilhavam dele. Crianças com deficiência, muitas vezes, têm suas

representações, enquanto sujeitos, marcadas pelas exclusões e por uma visão negativa de si mesmas, pautada por padrões classificatórios e estereotipados.

Esta é uma das muitas barreiras¹⁰ que pessoas com deficiências enfrentam diariamente, pois não são somente as limitações impostas pelas questões físicas ou ligadas à acessibilidade, mas sim, barreiras atitudinais, ou seja, ações ou comportamentos que prejudicam, impedem ou limitam a participação das pessoas com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015). E apesar de invisível, esse pensamento é prejudicial para buscar ferramentas e atitudes de um processo de inclusão no ambiente escolar, observável no seguinte relato: “Setembro/2017 – [...] me dá muito ódio isso, dessa professora sair da sala ir ficar com as outras crianças e deixar ele ali. Sozinha, assistindo televisão por horas [...]”.

O contexto que levou a tal relato era: a professora deixava a aluna com TEA em uma sala, assistindo a desenhos animados, sozinha, o dia todo, para que ela ficasse “quieta”. Percebe-se, assim, que as barreiras atitudinais são entraves para um processo inclusivo, e tendem a limitar a compreensão, autonomia e aprendizado do outro. Esse processo de estigmatização e marginalização das pessoas com deficiência se dá a partir de uma construção social com raízes históricas profundas, que, segundo Glat (2004), naturaliza práticas que alargam o abismo da exclusão.

Com base em Lima (2008), pode-se afirmar que as barreiras atitudinais estão presentes nas escolas e configuram-se em um conjunto de condutas, práticas e ações segregadoras e discriminatórias, que ferem a dignidade das crianças com deficiência e evidenciam a segregação e a omissão com relação a elas. É crucial destacar que a educação inclusiva não pode ser reduzida a simples presença física das alunas com deficiência na escola. Cada aluna tem direito não apenas a estar presente, mas a participar ativamente do processo de aprendizagem, com suporte adequado que reconheça suas habilidades únicas e promova seu desenvolvimento integral.

Nesse aspecto, então, recorro aos meus relatos e experiências durante o PIBID, sendo possível analisar que a instituição também favoreceu para que eu pudesse construir outras narrativas para minhas concepções sobre a diferença e a diversidade humana. Sendo assim, as primeiras aulas que acompanhei foram no Programa de Atendimento Pedagógico Especializado

¹⁰ As barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são obstáculos que limitam ou impedem sua plena participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. De acordo com a legislação brasileira, essas barreiras podem ser de diversas naturezas: físicas (relacionadas à acessibilidade dos espaços), atitudinais (preconceitos, estigmas e discriminação), comunicacionais (falta de recursos de comunicação acessível), tecnológicas (falta de acesso a tecnologias assistivas), e programáticas (relacionadas a políticas públicas e práticas institucionais que excluem ou marginalizam pessoas com deficiência) (BRASIL, 2015).

(PAPE). O programa possui duas turmas (quatro e cinco anos) e (de seis a dez anos), mas acompanhei somente a turma de crianças menores. Estar ali foi algo encantador e inovador para mim, pois nunca havia imaginado ensinar o alfabeto para pessoas cegas e ir além, ensinando-as a ler e se tornarem autônomas. A professora adaptou e me ensinou o processo de adaptação usando como suporte materiais reciclados e que ali se tornavam materiais pedagógicos, como caixas de ovos ou de leite, para entender o alfabeto em Braille¹¹.

No Centro de Apoio à Inclusão, que desempenhava a importante função de integrar pessoas que perderam total ou parcialmente a visão na fase adulta, participei ativamente também das aulas de Soroban¹² e Braille. Durante esse período, aprendi em conjunto com as alunas, sendo frequentemente guiada por elas. Nesse contexto, uma experiência singular marcou profundamente minha trajetória: o dia em que um professor cego de Soroban decidiu me ensinar como realizar cálculos com essa ferramenta. Ele propôs que eu me vendasse, e, apesar da hesitação inicial, aceitei o desafio.

Ao me privar da visão, experimentei uma sensação desconcertante, incapaz de compreender verbalmente as instruções do professor e de me localizar fisicamente ao tocar o objeto. Com uma risada amigável, ele questionou: “Anaira, quantos sentidos você tem?”. Respondi prontamente: “Cinco, professor!”. Ele, então, acrescentou: “Então, por que você só utiliza um?”. Naquele instante, minha resposta se perdeu em silêncio, mas a reflexão começou.

É relevante destacar que essa experiência culminou na transformação do aprendizado em uma apresentação de trabalho submetida ao departamento de música (MUS-UnB). A proposta incluía atividades voltadas a uma experiência sensorial, que transcendia a visão, para docentes em formação, para aprimorar a percepção. Essa iniciativa ressalta a reflexão de que, frequentemente, nós, professoras, negligenciamos a utilização plena de nossos sentidos, limitando-nos a depender predominantemente de um único sentido. Portanto, proporcionar atividades abrangentes se revela fundamental para contemplar processos inclusivos que enriquecem a abordagem educacional.

Destaco, ainda, que durante esse período de dois semestres do PIBID, participei ativamente na integração de jovens e adultos em um processo de reeducação de sentidos, auxiliando na sala de apoio à inclusão. Além de adaptar materiais didáticos para atender às necessidades de crianças cegas ou com baixa visão, desenvolvendo contações de histórias

¹¹ Sistema Braille é um código formado por sinais em relevo que possibilitam a leitura e escrita das pessoas com deficiência visual, parcial ou total.

¹² O Soroban é um ábaco japonês usado para realizar cálculos matemáticos, especialmente por pessoas com deficiência visual, promovendo a autonomia no aprendizado de matemática.

interativas que enriqueceram o aprendizado. Ao observar as dinâmicas de atividades e brincadeiras propostas por professoras para crianças surdo-cegas e/ou com TEA, pude compreender a complexa interseccionalidade das diferenças, promovendo uma visão mais abrangente da diversidade. Além disso, participei como fiscal em campeonatos de xadrez, dama e dominó promovidos pela instituição, contribuindo para a socialização e integração das estudantes.

Além disso, tive a oportunidade de participar de passeios realizados pela instituição, incluindo visitas ao cinema do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) e ao Teatro do Espaço Renato Russo. Em ambas as ocasiões, desafiei-me a vivenciar a peça teatral e o filme de olhos fechados, recorrendo exclusivamente à minha audição. Este exercício proporcionou uma experiência desafiadora, porém enriquecedora, permitindo-me uma perspectiva única e sensível das produções culturais, ressaltando a importância da acessibilidade sensorial.

Tais experiências me proporcionaram um novo entendimento sobre a deficiência, sobre as pessoas com deficiência e sobre o que realmente significa inclusão escolar. Elas me fizeram perceber a importância de preparar a sociedade para acolher e incluir todas as pessoas, especialmente aquelas que enfrentam desafios em seu desenvolvimento. Não se trata de ignorar as dificuldades que essas pessoas podem enfrentar, mas de reconhecer que elas não são predeterminadas ou imutáveis. Pelo contrário, elas se moldam e se revelam de acordo com as oportunidades de crescimento e aprendizado que oferecemos, ou, infelizmente, muitas vezes, negamos. Isso reforça a necessidade urgente de criar ambientes verdadeiramente inclusivos, que respeitem e valorizem as diferenças e promovam o desenvolvimento pleno de cada pessoa, com todas as suas singularidades e potencialidades.

4.5 Conhecendo a escola para além da sala de aula

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. (NÓVOA, 2019, p. 6).

A discussão sobre a interligação entre teoria e prática, defendida por vários autores, destaca a importância da integração entre universidade e escola (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020). Nóvoa (1992) sugere que a formação ocorra no contexto da prática profissional, ressaltando que muitas aprendizagens se concretizam na rotina escolar. Para o

autor, a aprendizagem efetiva da profissão ocorre durante seu exercício, envolvendo a vivência do conhecimento prático das professoras nas escolas e a supervisão da universidade, facilitando, assim, a articulação de saberes interdisciplinares.

Dessa forma, o PRP emerge como uma política pública essencial para a formação docente, e minha participação começou em novembro de 2022 se concentrou nas atividades de março a novembro de 2023. A primeira atividade envolveu a escolha de escolas e apresentou o subprojeto de pedagogia, focado em alfabetização e letramento, considerando os impactos da pandemia. Esse início permitiu-me estabelecer vínculos importantes para apoio em todo o processo de formação.

Durante a primeira visita à escola, fiquei impressionada com a receptividade e abertura dos profissionais, em relação ao projeto e à chegada de residentes. Nas palavras da coordenadora escolar: “Que bom que chegou mais gente pra ajudar, porque vocês vão ver que aqui o que não falta é trabalho”. A escola, que atende cerca de mil estudantes, é caracterizada como uma instituição urbana, de anos iniciais, localizada em uma região de alta vulnerabilidade social, pois:

A população ainda apresenta-se com baixa renda, enfrenta problemas ambientais mesmo que diferentes dos observados anteriormente como a questão do lixo que é descartado em locais inadequados, alto índice de alcoolismo, violência doméstica, tráfico de drogas e criminalidade, além da falta de acesso a meios culturais e de lazer. (Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 01 do Varjão, 2023).

Lembro, então, da primeira regência que tive em uma sala de terceiro ano. Assim que cheguei, uma das crianças veio pedir meu auxílio, porque um dos colegas estava dizendo que iria matá-lo. Conversei com esse menino, que me devolveu com a seguinte resposta: “Se você ficar falando demais, eu te mato também”. Lembro de ficar muito assustada e angustiada com a frase, não necessariamente por medo, mas por perceber que, infelizmente, aquele aluno já havia tido tanto contato com a violência que para ele era natural ameaçar com essas palavras. Recordo também de uma conversa informal com alunas do quarto ano, em que uma estudante relata “[...] não, professora, é que hoje eu não dormi bem, atacaram lá em casa com as bombas[...]”. No momento, eu não entendi a quais bombas ela estava se referindo. Então, outra aluna complementou: “É, tia, eles [policiais] entram na casa da gente pra procurar traficante, o tio dela é traficante”, e no mesmo instante a menina respondeu: “É, tia, mas eu não mexo com essas coisas não, né?! Porque eu vou é ser veterinária”.

Ao relatar essas situações, destaco a relevância de aprender a lidar com a diversidade e, por vezes, a cruel realidade brasileira. No entanto, também ressalto o papel crucial que a escola

pode desempenhar na vida e formação dessas crianças. A frase “Eu não mexo com essas coisas não, né?! Porque eu vou é ser veterinária” reflete não apenas a compreensão dessa criança sobre o papel da educação, mas também revela a esperança e a aspiração de um futuro diferente, ancorado nos valores que a escola pode proporcionar.

Ademais, destaco a importância de poder conhecer e vivenciar novas formas de interagir e fazer uma sala de aula, já que me senti encantada ao conhecer a sala de uma professora do quarto ano, onde a dinâmica era singular em comparação a todas que eu já havia visto. A sala diferenciava-se pelo arranjo inovador de cadeiras e mesas, adotava diversas configurações, alternando entre formato de U, círculo, grupos de quatro estudantes e até duplas. Essa versatilidade tornava o ambiente propício para experiências pedagógicas distintas. Nesse aspecto, conforme aponta Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 7):

A possibilidade de ter contato com a prática a partir de um programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleçam uma ação futura. De modo que o presente é uma espécie de bússola que orienta, e propicia o embasamento teórico e prático, para desempenhar papéis distintos dentro do campo educacional. A conexão entre os saberes aprendidos no processo formativo torna cada vez mais eficiente esta dimensão, do saber fazer.

Nesse contexto, tive a oportunidade de criar novas referências e aplicá-las ao longo do ano letivo. No entanto, ao iniciar o projeto interventivo, voltado para fortalecer a alfabetização em português de alunas do terceiro e quinto ano, assumi a responsabilidade por duas turmas, acompanhando cinco estudantes de cada uma. Mesmo sendo um grupo reduzido, percebi as dificuldades em planejar, organizar, criar materiais e desenvolver propostas, inclusive para estabelecer um ambiente alfabetizador.

Ao longo desse processo, contei com o apoio não apenas dos outros residentes, mas também do preceptor e de outras professoras, que contribuíram fornecendo materiais didáticos e lúdicos. Essa colaboração revelou-se valiosa, e ofereceu a oportunidade de compartilhar minhas angústias e receber orientações e sugestões fundamentais ao meu desenvolvimento profissional. Vale ressaltar também que a construção da identidade profissional da professora é “um processo dinâmico, influenciado pela significação social da profissão, sujeito a revisões, reafirmações e desafios, que envolvem a interação entre práticas e teorias, tradição e inovação” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Destaco, ainda, a oportunidade que tive em acompanhar a rotina da gestão escolar, na qual pude perceber a abrangência desse trabalho na adaptação de materiais para estudantes e professoras, na identificação de possíveis lacunas formativas e na elaboração de propostas para

suprir essas necessidades, participando ativamente na construção desses processos. A gestão escolar é um processo complexo e dinâmico que envolve não apenas a administração do funcionamento da escola, mas também o planejamento estratégico e a coordenação pedagógica. A pedagoga, nesse contexto, desempenha um papel fundamental que vai muito além da regência de turma.

Durante a minha experiência, tive a oportunidade de vivenciar a amplitude do trabalho pedagógico, acompanhando de perto a rotina da gestão escolar. Pude observar as responsabilidades da direção e vice-direção, especialmente nas reuniões com alunas, pais e professoras, e participar ativamente nos diálogos que ocorriam nas coordenações. Além disso, participei da adaptação do *Currículo em Movimento* do DF, auxiliando a coordenação na adequação dos conteúdos para cada ano escolar. Foi uma experiência que me proporcionou um olhar mais estratégico sobre o papel da pedagoga na construção de uma educação mais inclusiva e ajustada às realidades da escola.

Também colaborei na elaboração de propostas de capacitação para as professoras regentes, sugerindo formações conduzidas por docentes da universidade. Essa aproximação entre a universidade e a escola gerou aprendizagens significativas, não apenas para nós, residentes, mas para toda a comunidade escolar. Outro aspecto importante da minha atuação foi a participação no desenvolvimento de materiais para identificar lacunas formativas nas crianças em relação à língua portuguesa, especificamente no BIA (Bloco Inicial de Alfabetização). Esses materiais possibilitaram a nossa intervenção pedagógica, auxiliando as crianças com maiores dificuldades. Tive, ainda, a oportunidade de acompanhar, por algumas vezes, a rotina da Sala de Apoio Especializado, onde conversei com a pedagoga sobre os desafios e potencialidades do espaço. Esse acompanhamento me permitiu reconhecer a importância dessa sala para a escola e para o desenvolvimento dos estudantes.

Um dos momentos muito enriquecedores dessa trajetória foi a elaboração de uma oficina interdisciplinar juntamente com outras professoras e residentes, que apresentamos durante uma reunião de coordenação escolar. A oficina tinha como objetivo explorar abordagens lúdicas e interdisciplinares para o ensino da matemática, e utilizamos uma contação de histórias como ferramenta pedagógica. Essa experiência ampliou significativamente meu repertório pedagógico, mostrando-me que o trabalho é, antes de tudo, colaborativo e sempre em constante construção.

Essas experiências me ajudaram a perceber que o trabalho docente e a gestão escolar caminham lado a lado, e que a atuação da pedagoga vai muito além do planejamento e execução de aulas. A pedagoga tem um papel essencial na coordenação, direção e gestão de processos

que asseguram a qualidade do ensino, demandando uma formação abrangente e a capacidade de lidar com diferentes desafios da escola e da educação. Nesse contexto, aprimorar as aprendizagens das futuras professoras exige a incorporação da diversidade e complexidade inerentes à profissão.

Ademais, compreendi a relevância de estabelecer laços de aprendizado com a comunidade escolar, considerando que a escola está inserida em um contexto mais amplo. O contato estreito com a rede de educadoras e professoras da região se torna imprescindível, por oferecer inúmeras possibilidades de envolvimento em projetos e iniciativas locais. Vale ressaltar que, apesar da proximidade da escola em relação à capital do país, muitas crianças desconhecem a região circundante.

Nesse sentido, desempenhei um papel ativo na inscrição da escola em duas atividades formativas. Destaco a participação no projeto Museu Educativa, uma iniciativa elaborada por educadoras para apresentar o Museu da República a estudantes de escolas públicas, cujo financiamento integral reconhece a necessidade de superar as barreiras financeiras que afetam a comunidade periférica em relação aos bens culturais. Além disso, registrei a inscrição no Museu Educativo Sesi Lab, pelo programa da Neoenergia, que permitiu a participação de estudantes sem custos. Essa visita proporcionou ricos aprendizados, evidenciando a importância de expandir o acesso a experiências culturais enriquecedoras.

Sendo assim, ao longo dessa jornada, explorei e reconheci minha identidade como pedagoga em toda a sua diversidade e complexidade. Essas construções identitárias transcendem os saberes profissionais, envolvendo também a construção de imagens pessoais em constante interação com as representações da profissão. Nesse processo, emergiram reflexões sobre as dificuldades, os encantos e as incertezas inerentes à prática pedagógica, enriquecendo minha compreensão sobre a complexa tessitura que é minha profissão, como apontado na imagem abaixo:

Figura 2 – Palavras das residentes da Escola Classe 01 do Varjão à pergunta: “O que levo da Residência?”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

4.6 Escola sim, mas não escolar!

A educação não se limita às paredes da escola. Em cada espaço social, existe a possibilidade de ensinar e aprender, de transformar e ser transformada. (Texto nosso).

Quando entrei no curso de Pedagogia, minha visão sobre a profissão era bastante limitada. Eu imaginava que a atuação da pedagoga se restringia à sala de aula, sem perceber a amplitude das possibilidades que a profissão oferece. Com o tempo, descobri que a identidade docente é muito mais do que o papel tradicional escolar. Ela abrange uma variedade de contextos e funções dentro do campo da educação, tanto formal quanto não formais.

Nesse aspecto, como destacam Guilherme e Tozetto (2012), a educação não se resume à educação formal, que ocorre no sistema escolar, regida por um currículo específico, mas também à educação não formal. Esta, por sua vez, ocorre fora desses ambientes, com intencionalidade e planejamento. Essa ação educativa pode ser resumida em três competências básicas: planejar a aprendizagem, facilitar a aprendizagem e avaliar a aprendizagem. Evidenciando, assim, que a pedagogia e as pedagogas podem ser inseridas em diversos espaços onde ocorre a aprendizagem.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2006 reforça que a formação da pedagoga deve prepará-la

para atuar em espaços diversos, promovendo a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano e em várias modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006). A capacidade de transitar entre contextos e adaptar a prática pedagógica é o que torna a profissão tão rica e diversificada.

Diante do exposto, tive a oportunidade de ser selecionada para uma bolsa de estágio não obrigatório durante o primeiro semestre de 2023 em uma Escola de Governo. Esta desempenha um papel fundamental na elaboração do plano de capacitação de defensoras e servidoras públicas federais, além de coordenar e executar ações de formação, treinamento, desenvolvimento, ambientação e educação tanto para defensoras quanto para servidoras. Além de suas responsabilidades diretas na formação e capacitação, a escola também se dedica à pesquisa científica.

A estrutura organizacional da escola é composta por quatro coordenações distintas: Coordenação de Treinamento e Educação (CTED), Coordenação de Educação a Distância (CEAD), Coordenação de Incentivo à Pesquisa e Publicação (COPP) e Coordenação de Biblioteca (COBI). Durante o período de estágio, tive a oportunidade de atuar na Coordenação de Treinamento e Educação (CTED), sob a supervisão de uma servidora pública federal e pedagoga.

Dentre minhas principais atribuições, destaco o planejamento de cursos de capacitação, a colaboração na organização e execução de cursos presenciais, o levantamento das necessidades formativas das colaboradoras, a elaboração e manutenção de planilhas de cursos de capacitação, a análise e adequação de projetos pedagógicos, bem como a análise de documentos pertinentes às atividades da CTED.

Diante do exposto, minha jornada na instituição foi essencial para meu amadurecimento em diversas esferas. Ao longo desse período, pude ampliar não apenas meu conhecimento prático e teórico, mas também minha compreensão sobre a importância da educação e dos direitos humanos em nossa sociedade. A oportunidade de participar ativamente na concepção, organização e execução de projetos educacionais enriqueceu minha bagagem profissional e alargou minhas expectativas em relação à profissão docente.

Portanto, a educação ocorre em muitos espaços, e, como afirma Libâneo (2006), ela é uma prática humana intencional que se desenvolve tanto em contextos escolares quanto não escolares. E essa compreensão ampliada da pedagogia me ajudou a enxergar a profissão sob uma nova perspectiva, evidenciando que o papel da pedagoga é fundamental em múltiplos cenários de aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, é fundamental retomar as perguntas que nortearam este trabalho: “como as atividades práticas da minha formação inicial contribuíram para a construção da minha identidade docente?”, “quais saberes adquiri ao longo dessa trajetória?”, “de que maneira a Educação Inclusiva foi abordada durante o curso de Pedagogia?”, “quais práticas inclusivas são aplicadas nos ambientes escolares?” e “como a integração entre universidade e escola pode apoiar o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas?”.

Neste percurso, foi possível constatar que a construção dos saberes docentes é um processo contínuo e profundamente enraizado nas experiências vividas. O método autobiográfico se revelou como uma ferramenta essencial para reconhecer, valorizar e ressignificar essas trajetórias. Ao narrar minhas experiências sob a perspectiva da minha formação enquanto professora pedagoga, eu não apenas revisito o meu caminho, mas também me formo, tornando-me mais consciente das minhas escolhas, das minhas aprendizagens e das transformações que ocorreram ao longo da minha formação.

O método autobiográfico é, acima de tudo, um convite a uma prática reflexiva e a uma abertura à experiência. Ele permite que a educação seja vista como um processo de constante construção, em que o individual e o coletivo se encontram e se fortalecem mutuamente. Ao contar minha história, ao compartilhar minhas vivências, contribuo não apenas para o meu desenvolvimento pessoal, mas também para a construção de uma prática educativa mais consciente, inclusiva e sensível às realidades e diversidades que compõem o ambiente escolar.

Este trabalho, portanto, representa um resgate das minhas memórias e observações, em que pude revisitar e reencontrar os motivos pelos quais escolhi esta profissão. Mais do que isso, é uma reafirmação do meu compromisso com uma educação que verdadeiramente faça a diferença na vida das pessoas, especialmente daquelas que mais precisam ser acolhidas e valorizadas. O processo de formação inicial, aliado ao método autobiográfico, não apenas me preparou para enfrentar os desafios da docência, mas também me mostrou o poder da narrativa pessoal como um meio de transformação e de construção de um saber docente coletivo, que ultrapassa as barreiras individuais e se expande para o coletivo, enriquecendo a prática educativa na totalidade.

Por fim, é importante reconhecer que as narrativas construídas a partir das minhas experiências formativas e da escrita autobiográfica foram fruto de escolhas intencionais, direcionadas para dialogar com práticas e vivências específicas ao longo da minha formação. Como consequência, predominam os relatos positivos sobre a relação entre teoria e prática.

Entretanto, algumas experiências negativas foram omitidas – situações que, embora não registradas, ainda vivem na memória ou foram relegadas ao esquecimento. Essas experiências, mesmo não abordadas explicitamente, são parte intrínseca do processo de formação profissional e pessoal investigado neste estudo e, sem dúvida, influenciaram a construção da minha identidade como pedagoga. Elas poderiam, portanto, ser exploradas em estudos futuros, como um desdobramento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Complicada Arte de Ver**. Campinas: Papirus, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 7, n. 21, p. 39-52, jul./set. 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa *et al.* A atuação do Grupo de Pesquisa Docência, Memória e Gênero (1994 – 2006). In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 18-29.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. e47919, 2023. DOI: 10.26512/lc29202347919. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47919>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Estabelece diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, cursos de pedagogia e de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Seção 1, p. 23-24. Brasília: Diário Oficial da União, 16 maio 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BUENO, Belmira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 1-20, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, Maria do Socorro Correia; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de. História de vida e Método Autobiográfico – uma nova perspectiva de formação – a autoformação. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 324-380, 3 jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4380>.

EMICIDA. **AmarElo**. Participação de Majur e Pablló Vittar. 1 vídeo (8 min 53 s). In: AmarElo [Álbum]. Laboratório Fantasma, 2019. Publicado pelo canal de Emicida. 25 jul. 2019.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ESCOLA CLASSE 01 DO VARJÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Varjão, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não!** São Paulo: Editora Olhos d'água, 1997.

FREITAS, Maria Cavalcante.de; FREITAS, Bruno Miranda. de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GLAT, Rosana. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. São Paulo: Editora Humanitas, 2008.

GUILHERME, Regina Aparecida Messias; TOZETTO, Susana Soares. **Pedagogia**: Educação em espaços não formais. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2012.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: Editora AGE, 2008.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 38, p. e88222, 2022. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/#>. Acesso em: 02 set. 2024.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. Esquecer Larrosa: orientações pós-ocidentais para ler a modernidade. **Praxis Pedagógica**, v. 24, n. 37, p. 49-71, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.37.2024.49-71>. Acesso em: 05 set 2024.

MELLO, Adriana C. **Educação especial e inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora X, 2019. p. 136.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Disponível em: << http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09_por.pdf. Acessado em 25/07/2016>> Acesso em: 05 set 2024.

NÓVOA, António. **O Tempo dos Professores**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 33, p. 69-82, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **O professor e sua prática**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Alberto. **Didática**: uma reflexão sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANNI, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edusoc/article/view/133843>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SCHÖN, Donald A. Formação de professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 43-62.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa (auto) biográfica**. Entrevistado por: Sérgio Fernandes. 1 vídeo (29 min 04 s). 20 fev. 2020. Publicado pelo canal da TV Universidade – UFMT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XmU11cqQ-u0&t=816s>. Acesso em: 18 ago. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Dominique. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Diurno**. Brasília, 2018. Disponível em: https://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_20

18_versao_final.pdf. Acesso em: 02 ago. 2024.

VIEIRA, André Ricardo Lucas. Narrativas de Si: Tessituras das aprendizagens da docência em Matemática. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 34, n. 00, p. e023008, 2023. eDOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10121>.