

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA NOTURNO

Mariana Jardim de Moraes

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR:
VIVÊNCIAS NOS ESTÁGIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Santa Maria, RS
2021

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS NOS ESTÁGIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Mariana Jardim de Moraes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia -
Licenciatura Plena Noturno da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Pedagoga

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan
Coorientadora: Tásia Fernanda Wisch

Santa Maria, RS
2021

Moraes, Mariana

Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: vivências nos estágios do curso de Pedagogia / Mariana Jardim de Moraes - 2021.

144 p. ; 30cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Coorientadora: Tásia Fernanda Wisch

Monografia (Graduação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Pedagogia Licenciatura Plena - Noturno, RS, 2021.

1. Inclusão escolar. 2. Estágio supervisionado. 3. Processos formativos. I. Bolzan, Doris Pires Vargas. II. Título.

© 2021

Todos os direitos autorais reservados a Mariana Jardim de Moraes. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: marianajmoraes@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Pedagogia - Licenciatura Plena Noturno**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova o Trabalho de Conclusão de Curso

**ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA: NARRATIVAS DAS
EGRESSAS**

elaborado por
Mariana Jardim de Moraes

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Pedagoga

COMISSÃO EXAMINADORA:

Doris Pires Vargas Bolzan, Prof^a. Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Tásia Fernanda Wisch, Prof^a. Dr^a.
(Coorientadora)

Sheila Fagundes Goulart, Prof^a. Dr^a.
(Banca examinadora)

Santa Maria, 20 de abril de 2021.

RESUMO

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS NOS ESTÁGIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

AUTORA: MARIANA JARDIM DE MORAES
ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
COORIENTADORA: TÁSIA FERNANDA WISCH
Local da defesa e data: Santa Maria, 20 de abril de 2021.

Este estudo tem como objetivo compreender como os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria elaboraram estratégias para trabalhar em contextos inclusivos durante as práticas dos estágios. Para a construção do referencial teórico e metodológico utilizamos estudos de Bauer e Gaskell (2015), Bolzan (2001-2021), Freire (1979, 1996), Libâneo (2001, 2010), Brzezinski (1996), Pimenta e Lima (2004), Buriolla (1999), Wisch (2013), Vygotski (1995; 2007) e Freitas (2002). A metodologia desta pesquisa configura-se em qualitativa narrativa, de cunho sociocultural. Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos entrevistas narrativas a partir de tópicos guia. Organizamos as narrativas em uma grande categoria intitulada “processos formativos”, que se desdobra em duas dimensões: *trajetórias formativas e estágios*. Além disso, a *inclusão* é o elemento transversal, que permeia as duas dimensões. Na interpretação das narrativas, conhecemos elementos dos processos formativos das egressas, por meio de processos heteroformativos, interformativos e autoformativos. Evidenciamos que as características das trajetórias formativas das egressas influenciaram seus trabalhos realizados nos estágios, pois elas se ampararam nas experiências e saberes construídos durante a formação inicial para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas no contexto da inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Estágios; Processos formativos; Docência; Formação Inicial.

ABSTRACT

INCLUSIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES: EXPERIENCES IN THE PEDAGOGY'S UNDERGRADUATE TEACHING PRACTICE

AUTHOR: MARIANA JARDIM DE MORAES
ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
CO-ADVISOR: TÁSIA FERNANDA WISCH

Defense Place and Date: Santa Maria, April 20th , 2021.

This study has as objective to understand how former students from the Federal University of Santa Maria's undergraduate Pedagogy course elaborated strategies in order to work in inclusive contexts during their undergraduate teaching practice. For the construction of the theoretical and methodological framework, we used the studies of Bauer and Gaskell (2015), Bolzan (2001-2021), Freire (1979, 1996), Libâneo (2001, 2010), Brzezinski (1996), Pimenta and Lima (2004), Buriolla (1999), Wisch (2013), Vygotski (1995; 2007) and Freitas (2002). The methodology of this research is of a qualitative narrative approach, more specifically, of a sociocultural nature. As instrument of data collection, we used narrative interviews based on guiding topics. We organized the narratives in a broader category, entitled "formative processes", which is divided into two dimensions: formative journey and undergraduate teaching practice. Moreover, inclusion is the transversal element that permeates these two dimensions. In the narratives' analysis, we identified the elements of the former students' formative processes, through heteroformative, interformative and self-formative processes. We revealed that the formative journey's characteristics influenced their practices during the undergraduate teaching practice period because they had as their basis the experience and knowledge built during the initial teaching education for the development of pedagogical strategies in the context of inclusive teaching.

Keyword: Inclusive teaching; Undergraduate teaching practice; Formative processes; Teaching; Initial education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Objetivos dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno

Quadro 02 - Eixos integradores dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno

Quadro 03 - Carga horário dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno

Quadro 04 - Tópicos guia para a pesquisa narrativa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG - Atividades Complementares de Graduação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCG - Disciplinas Complementares de Graduação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IES - Instituição de Ensino Superior

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PED - Práticas Educativas

PIBID - Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

TCC - Trabalho de Conclusão do Curso

TDAH - Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

APÊNDICES

APÊNDICE A - Tópicos guia para a pesquisa narrativa

APÊNDICE B - Quadro interpretativo

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	14
2	INSERÇÃO TEMÁTICA	17
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
3.2	A PEDAGOGIA E OS PEDAGOGOS: HISTÓRIA DA PEDAGOGIA COMO PROFISSÃO	25
3.2.1	Cursos De Licenciatura Em Pedagogia Da Ufsm	33
3.3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	41
3.4	DIVERSIDADE DE SUJEITOS: LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	45
4	PERCURSOS INVESTIGATIVOS	51
4.1	TEMA	51
4.2	OBJETIVO GERAL	51
4.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	51
4.4	PROBLEMA DE PESQUISA	51
4.5	METODOLOGIA	52
4.5.1	Abordagem da pesquisa	52
4.5.2	Contexto	53
4.5.3	Sujeitos da pesquisa	54
4.5.4	Procedimentos e instrumentos	54
4.5.5	Construção do processo interpretativo	57
5	PROCESSOS FORMATIVOS: A INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS	61
5.1	TRAJETÓRIAS FORMATIVAS	61
5.2	OS ESTÁGIOS NO CURSO DE PEDAGOGIA	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A — TÓPICOS GUIA PARA A PESQUISA NARRATIVA	114
	APÊNDICE B - QUADRO INTERPRETATIVO	116
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143

1 APRESENTAÇÃO

Com muitas referências docentes na família, como mãe educadora física, avó e tia avó professoras de Língua Portuguesa, tio professor de História, pai professor de ensino superior e formação continuada, prima e tia pedagogas, encontrei-me como estudante e futura educadora no curso de Pedagogia. Durante a infância, acompanhei a minha mãe nas escolas públicas estaduais em que trabalhava, nos ginásios durante o dia e na coordenação do Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a noite. Sempre presenciei os momentos prazerosos da docência, os alunos afetuosos, as conquistas e a gratificação de estar fazendo parte de um trabalho que se gosta. Mas, os momentos de lutas também foram muitos, assim como os desafios dessa profissão que nem sempre recebe o reconhecimento que merece e está cada vez mais desvalorizada. As greves, os salários cortados, a precarização das escolas. Este contexto fazia com que minha mãe me aconselhasse a, infelizmente, não seguir seus passos profissionais. Porém, tive vivências na educação infantil e anos iniciais em uma escola extraordinária, a Escola Vida, localizada em Alegrete, que é a minha primeira (e ainda muito forte) referência na área da Pedagogia. Também sempre senti muito prazer por mediar e fazer parte de um processo de ensino e aprendizagem. Cresci muito próxima de uma prima, seis meses mais nova; e por eu ser mais velha e estar sempre um ano à frente, ensinava tudo o que eu aprendia na escola e na aula de Ballett.

Em um determinado ano, pedi para minha mãe de dia das crianças um quadro para brincar de escola e essa sempre foi uma das minhas brincadeiras prediletas. Essa afinidade com a docência, admiração pelos meus professores e as referências docentes familiares (por quem também sempre tive muita admiração), fizeram com que eu fosse na direção contrária do conselho de minha mãe, optando pela docência mesmo ciente dos desafios da profissão com os quais vivenciei como filha.

Durante os cinco anos de curso em uma universidade federal, deparei-me com muitas oportunidades de aprendizagem, práticas e teóricas. Fui bolsista da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, logo no primeiro semestre do curso, onde pude aprender com excelentes profissionais o funcionamento, o cotidiano e o trabalho em uma turma de Educação Infantil. Também tive a oportunidade de

trabalhar na Classe Hospitalar e na brinquedoteca do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), no qual encontrei muitos desafios, mas também vivências únicas e valiosas no trabalho pedagógico com as crianças internadas na Pediatria e no Centro de Tratamento da Criança com Câncer (CTCriad). Comecei a entender um pouco mais o funcionamento da universidade quando fui bolsista da disciplina de Psicologia da Educação, visto que eu trabalhava nas tarefas e materiais disponibilizados para os alunos e também nas responsabilidades do departamento no qual a professora com quem eu trabalhava possuía o cargo de chefia.

No meu envolvimento com projetos de pesquisa, fui bolsista do “Ateliê Classe: um dispositivo pedagógico para alunos com autismo”, do “Cultura escrita: práticas alfabetizadoras na escola” e do “Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”, além de ser participante de muitos outros. Os grupos de pesquisa da universidade sempre foram atrativos para mim, com a premissa de ter a oportunidade de estudar e me aprofundar em questões não (ou pouco) abordadas no currículo do curso a partir de leituras e trocas de conhecimentos com colegas com interesses próximos dos meus. Comecei essa trajetória participando do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Psicanálise (NEPEEP), no qual estive presente desde a primeira reunião. As reuniões desse grupo despertaram em mim a consciência de que o trabalho do pedagogo e do educador especial não se separam e sim se completam. As duas áreas têm muito o que contribuir uma com a outra e foi com esse pensamento que busquei os conhecimentos da educação especial no meu processo de autoformação, com as disciplinas complementares, eventos, entre outros.

Por meio de uma inserção exigida em uma disciplina curricular, tive a oportunidade de trabalhar com docentes incríveis da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, que me convidaram para participar do seu grupo de Encontros de estudo bebês e crianças bem pequenas. Mais tarde, o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE) e o Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior (GPDOC) complementaram a minha trajetória de formação inicial, acrescentando conhecimentos sobre docência, alfabetização, vulnerabilidade social, ensino superior, entre muitos outros em que sou muito grata por ter tido a oportunidade de aprender com professores e professores em formação maravilhosos.

Tendo em vista as oportunidades e aprendizagens diversificadas que compuseram o meu processo de autoformação durante os cinco anos de graduação, em que busquei, para além do currículo, atividades de pesquisa, ensino e extensão, surgiu o interesse de pesquisar sobre a trajetória de outros professores, a fim de conhecer os diferentes caminhos traçados e entender a contribuição dessas experiências em suas formações como docentes. E como a minha trajetória atravessa as duas áreas, Pedagogia e Educação Especial, decidi desenvolver uma pesquisa que visa compreender os processos formativos dos estudantes do curso de Pedagogia no contexto dos processos inclusivos.

2 INSERÇÃO TEMÁTICA

Este capítulo refere-se ao estado do conhecimento, objetivando realizar um levantamento das produções acerca das experiências em estágios no contexto da inclusão escolar. Para a pesquisa, utilizou-se a plataforma do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Realizou-se o levantamento dos trabalhos produzidos nos últimos dois anos (2018 e 2019)¹. Primeiramente, buscou-se pelo descritor “inclusão”, o qual obteve dois mil e onze trabalhos encontrados. A busca pelo descritor com e sem aspas, apresentou o mesmo resultado. Logo, incluiu-se o descritor “estágio supervisionado”, que delimitou a busca, encontrando cinco trabalhos produzidos.

Na dissertação de mestrado *Divulgação Científica: possibilidades de inclusão na prática pedagógica de professores de Química*, Vieira (2019) apresenta o termo “inclusão” no título, porém não se refere à inclusão escolar e sim à inclusão da Divulgação Científica na educação básica. Foi investigado se acadêmicos do curso de Química Licenciatura de uma universidade pública do estado do Paraná utilizaram a Divulgação Científica em seus projetos e se continuaram a utilizá-la depois de formados. Com abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida a partir de seis entrevistas.

Com foco na formação inicial de professores de ciências na perspectiva da inclusão escolar, a dissertação de mestrado *Formação inicial de professores de ciências e inclusão escolar: um olhar para as experiências de estágio* de Silva (2019) tem como objetivo analisar as experiências dos alunos no estágio supervisionado nesse contexto. Para a coleta de dados, foram analisados os relatórios do estágio supervisionado em Ciências I e II e Biologia I. Também foram aplicados instrumentos de autoperenchimento (IAP's) para os discentes e docentes responsáveis pelo estágio supervisionado. A análise foi realizada a partir do método materialismo histórico dialético. A pesquisa constatou que há recorrências nas falas dos estudantes sobre a educação inclusiva nos relatórios, assim como discussões durante as aulas. Porém, não existe uma disciplina obrigatória na área, podendo deixar essas discussões em segundo plano e sem embasamento teórico e

¹ Busca realizada em janeiro de 2020.

metodológico. Assim, os discentes não se sentem confortáveis se sentem preparados para incluir alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais.

Em *Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no ensino médio*, Barros (2019) aborda a temática da inclusão digital na educação básica, não tendo como foco a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial. A dissertação de mestrado tem como objetivo analisar as contribuições pedagógicas do uso do smartphone nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por discentes do curso de Letras – Língua Inglesa durante o estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio. Para a análise, foram utilizadas as notas de campo geradas pela observação participante do pesquisador nas aulas e no campo de estágio dos discentes, capturas de tela de grupos do WhatsApp, planos de aula e relatos de experiência elaborados em duplas pelos estagiários. A pesquisa constatou uma concepção de letramento digital que se legitima com a inserção do smartphone nas práticas.

Em *Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais*, Zini (2018) tem como objetivo verificar como ocorre a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas escolas regulares. A abordagem metodológica dessa dissertação de mestrado é o estudo de campo, em que envolveu três cursos de licenciatura em Educação Física de instituições de ensino superior públicas e privadas do Oeste do Paraná. Para a análise, foram coletados dados por meio de um levantamento documental nas matrizes curriculares e nos planos de ensino dos cursos, da aplicação de questionários a 92 acadêmicos do último período do curso, de entrevistas com três coordenadores e três professores que trabalham com a disciplina da área da Educação Especial.

Foi constatado que todos os cursos têm na grade curricular disciplinas que tratam sobre Educação Especial, uma disciplina referente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outra para trabalhar os fundamentos da Educação Física para os alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, os relatos dos acadêmicos e docentes expressam que esses conteúdos não são suficientes, considerando os desafios da inclusão escolar. Não foi constatado nos relatórios,

durante a realização dos estágios nas escolas regulares, trabalhos que envolvam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Pois, apesar dos cursos ofertarem conteúdos e vivências relacionados à Educação Especial ao longo da formação inicial, há muitas dificuldades no que se refere a formar os acadêmicos para o trabalho com o público alvo da Educação Especial, tanto no que se refere aos conteúdos teóricos como às práticas.

A autora da tese de doutorado Clebsch (2018) intitulada Construção dos saberes docentes na formação do licenciando em física busca contribuir e avançar na compreensão das relações entre teoria e prática na construção dos saberes docentes na área da licenciatura em Física. Na primeira etapa, os aspectos do currículo oficial foram estudados. Na segunda etapa, foi realizada a exploração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Física ofertados pelas instituições públicas de Santa Catarina e os planos de ensino das disciplinas. Na última etapa, dados foram coletados a partir de questionários e entrevistas aplicadas aos docentes e discentes em estágio. Os dados foram analisados de modo quantitativo e qualitativo.

No estudo, a autora encontrou indícios de que os assuntos tratados nas disciplinas pedagógicas de física contribuem para a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo. Também concluiu que as práticas de ensino aplicadas pelos discentes permitem o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de física, por meio da vivência de processos envolvidos em um ato pedagógico. O estudo sugere uma maior integração entre as disciplinas relacionadas às práticas como componente curricular e estágios supervisionados. Os discentes demonstraram dificuldades em realizar avaliações nos Estágios Supervisionados, fazendo-se necessário reforçar o estudo da Avaliação da Aprendizagem.

Os estudos encontrados auxiliaram o desenvolvimento da pesquisa como aportes teóricos, bem como podemos destacar a obra de Clebsch (2018), que contribui com aspectos relacionados à análise da grade curricular do curso de licenciatura a partir das questões levantadas nas narrativas de docentes e discentes em estágio supervisionado. Além disso, o trabalho de Zini (2018) também colabora com a pesquisa no que diz respeito à análise do currículo do curso de licenciatura com foco na inclusão escolar e o entendimento dos discentes sobre o contexto. A obra de Silva (2018) auxilia na investigação da formação de futuros professores no

que diz respeito à inclusão escolar a partir de relatórios do estágio supervisionado, compreendendo como os discentes enxergam esse processo.

A partir desta breve pesquisa, tendo em vista os estudos encontrados, é possível identificar que nenhum deles foram realizados com discentes do curso de Pedagogia. Desse modo, justifica-se a importância da realização de um estudo com profissionais dessa área, visto que são educadores que permanecem em sala de aula na educação básica durante o turno inteiro e enfrentarão muitos desafios no âmbito da inclusão escolar.

Nessa direção, este estudo proposto é relevante na medida que possibilita problematizações acerca da formação inicial, relacionando-a com as demandas no contexto da inclusão escolar. Também busca compreender, a partir das narrativas das futuras professoras, os elementos que perpassam os processos formativos e a aprendizagem da docência.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O aprendizado da docência vai além da visão tecnicista do conhecimento de instrumentos e metodologias imutáveis que acreditam garantir a aprendizagem do aluno. A docência não se faz apenas com conhecimento prático, pois permeia os estudos epistemológicos, as ações reflexivas e críticas, as subjetividades no ensino e na aprendizagem, a sensibilidade na ação profissional e a prática social capaz de intervir na realidade da sociedade. Libâneo (2001, p. 6) define a Pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais”. O campo de atuação profissional docente é bastante amplo, visto que há práticas educativas em instituições escolares e não-escolares, como hospitais, empresas, programas sociais, entre outros. Assim, a formação de professores precisa capacitá-los para a atuação em diversos contextos.

A realidade social e cultural está sempre passando por transformações. Desse modo, “a formação dos profissionais da educação deve contemplar a preparação daqueles profissionais da área educacional demandados pela sociedade brasileira, em sua configuração atual” (LIBÂNEO, 2001, p.15). Assim, há a necessidade dos cursos de licenciatura estarem sempre se atualizando com as novas demandas da profissão e do contexto profissional do professor.

A aprendizagem da docência começa na formação inicial, mas segundo o estudo de Powaczuk, Bolzan e Oliveira (2019), o processo de reconhecimento de si como docente é um desafio intensificado nos primeiros anos de profissão, pois envolve a transição entre o “ser aluno” e o “ser professor”. O estudo também enfatiza a necessidade que as egressas sentem de terem momentos de compartilhamento dos desafios encontrados na profissão com seus pares, para que possam encontrar suas próprias possibilidades de construção.

A aprendizagem do ser professor pode ser construída coletivamente, compartilhando experiências e saberes com os pares. Esses compartilhamentos

entre educadores são importantes para que haja uma ação reflexiva sobre os saberes e fazeres. Além disso, o professor está sempre aprendendo com seus alunos, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, p. 25, 1996).

A iniciação à docência é um período de [re]significação dos estudos realizados na formação inicial e de construção da compreensão da cultura docente. Por meio das teorias estudadas na formação inicial ou continuada, desenvolvem-se os questionamentos e comparações com as vivências da prática docente. A teoria e a prática precisam estar sempre articuladas na formação de professores para que os alunos consigam fazer associações entre as aulas na universidade e a realidade das experiências escolares. O professor está sempre em formação, de maneira empírica e/ou epistemológica. Ou seja, o aprendizado é construído tanto nas experiências práticas do cotidiano do trabalho docente, quanto nos estudos, formais ou informais, amparados por materiais teóricos. Desse modo, cada formação é singular, visto que sofre influência das trajetórias pessoais e profissionais de cada docente.

A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura e para a formação continuada. Estas diretrizes são voltadas para a formação de professores para atuação profissional na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação De Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação A Distância e Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2015a). O documento define a educação como:

[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (BRASIL, 2015a, p. 4, art. 3º, § 1º)

A resolução de 2015 se refere à educação nas instituições educativas, que abrangem os processos pedagógicos, conhecimentos de áreas específicas,

interdisciplinaridade, políticas, gestão, teorias sociais e pedagógicas (BRASIL, 2015a). O documento também traz o conceito da docência, compreendida como a:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015a, p. 3, art. 2º, § 1)

A formação como compromisso com projeto social, político e ético, para alcançar uma nação democrática, justa, inclusiva, promovendo a emancipação dos indivíduos, é um dos princípios da formação de professores da educação básica (BRASIL, 2015a). A articulação entre teoria e prática, contemplando a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão também está entre os princípios (BRASIL, 2015a). Além disso, deve haver equidade no acesso à formação inicial, que precisa estar articulada com a formação continuada, que é compreendida como componente necessário da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente (BRASIL, 2015a).

Segundo o decreto, é necessário que haja uma articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica na elaboração do projeto de formação (BRASIL, 2015a). Assim, contempla a inserção dos futuros professores nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, o contexto educacional da região, questões socioambientais, relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural (BRASIL, 2015a).

O artigo 5º afirma que a formação de professores deve assegurar a base comum nacional, tendo em vista a educação como processo emancipatório e permanente, a especificidade do trabalho docente, que articula teoria e prática, e a realidade das instituições educativas da educação básica (BRASIL, 2015a). A valorização da pesquisa e extensão como princípios necessários no exercício e aprimoramento do profissional do magistério e de sua prática educativa fazem parte da construção do conhecimento do egresso (BRASIL, 2015a). É preciso propiciar espaços para reflexões críticas sobre as diferentes linguagens e o “acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de

qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica” (BRASIL, 2015a, p. 6, art. 5º, III e VII). Além disso, é necessário consolidar a educação inclusiva através do respeito às diferenças, valorizando diversidades como a étnico-racial, sexual, de gênero, religiosa, entre outras (BRASIL, 2015a). Os egressos dos cursos de formação inicial de ensino superior precisam:

[...] compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria (BRASIL, 2015a, p. 7, art. 8º, II).

Os egressos também devem estar aptos para trabalhar nas diferentes etapas da educação básica, com aprendizagens de sujeitos em variadas fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2015a). Além disso, é preciso conseguir “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas” (BRASIL, 2015a, p. 6, art. 8º, VII), demonstrando consciência sobre a diversidade e respeito às diferenças (BRASIL, 2015a). A atuação e participação na gestão das instituições de educação básica, a realização de pesquisas com instrumentos adequados sobre o ensinar e o aprender e a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais e outras determinações legais, estão entre as aptidões necessárias que os egressos dos cursos de formação devem ter desenvolvido (BRASIL, 2015a).

Os cursos de licenciatura precisam estar articulados com o contexto social, cultural, econômico e tecnológico da educação (BRASIL, 2015a). A duração mínima dos cursos é de três mil e duzentas horas de efetivo trabalho acadêmico, com no mínimo oito semestres ou quatro anos (BRASIL, 2015a). Sobre a carga horária, as exigências são: quatrocentas horas destinadas para a prática como componente curricular; quatrocentas horas para estágios supervisionados na área de atuação e formação na educação básica; duas mil e duzentas horas para atividades formativas estruturadas pelos núcleos; duzentas horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes que podem ser por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outros (BRASIL, 2015a).

O artigo 13º, § 6º, garante a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado na organização curricular das licenciaturas, “sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015a, p. 12, art. 13º, § 6º). Os currículos dos cursos precisam ser compostos por:

[...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11, art. 13º, § 2º)

Atualmente, esta resolução não está mais em vigência. Uma nova resolução foi aprovada em novembro de 2019, substituindo a de 2015. Contudo, o currículo que os egressos do curso de Pedagogia participantes desta pesquisa foi baseado na resolução de 2015. Um novo currículo foi implementado em 2019.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo o documento,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º).

A educação deve estar vinculada com o mundo do trabalho e a prática social e é dever da família e do Estado (BRASIL, 1996). O acesso à educação deve ser igualitário para todos, que contém pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, valorizando o educador (BRASIL, 1996). O ensino público tem uma gestão democrática e garantia de padrão de qualidade e o direito ao acesso à educação e à aprendizagem é garantido por toda a vida do cidadão (BRASIL, 1996).

3.2 A PEDAGOGIA E OS PEDAGOGOS: HISTÓRIA DA PEDAGOGIA COMO PROFISSÃO

Ao longo da história brasileira, a educação passou por várias mudanças que acompanharam os contextos sociais, políticos e históricos, os quais colocavam novas questões para a pedagogia. Desse modo, a formação da identidade do pedagogo vem se constituindo durante todas essas fases. Atualmente, concebe-se o pedagogo como um profissional que trabalha em instituições escolares e não escolares, atua em diversos âmbitos da prática educativa e desenvolve trabalho pedagógico visando a formação humana a partir de um contexto social. Para Libâneo (2010),

[...] a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. (p. 29-30)

Criado na década de 1930, o curso de Pedagogia no Brasil passou por transformações ao longo do tempo, influenciadas pelas mudanças políticas, econômicas e culturais. Porém, antes dos cursos de educação superior, havia as Escolas Normais para formação de professores. Conforme as pesquisas de Brzezinski (1996), a primeira Escola Normal foi criada em 1880 no Município da Corte e os profissionais formados nas Escolas Normais eram aptos para atuar na escola fundamental, na escola complementar (nível de ensino superior ao grupo escolar e inferior à Escola Normal) e na própria Escola Normal.

Marcada por diversas mudanças sociais decorrentes da crise internacional da economia, a década de 1930 teve mudanças no mercado de trabalho no Brasil, tornando-se mais exigente e, conseqüentemente, desencadeando exigências da população por criações de mais escolas. Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pensado por um grupo de intelectuais que vislumbravam interferir na educação brasileira. Sobre as reivindicações da população, o manifesto diz:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição

econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, 2010, p. 40).

O grupo dos Pioneiros fazia parte dos movimentos sociais de educadores que lutavam pela criação da universidade no Brasil. Os primeiros cursos de licenciatura, inclusive o de pedagogia, foram implantados na Universidade de São Paulo (criada em 1934) e na Universidade do Distrito Federal (criada em 1935), em decorrência das reivindicações.

A primeira legislação do curso de pedagogia foi publicada em 1939. Nesse período a pedagogia se apresentava como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia (anteriormente Faculdade de Educação, Ciências e Letras), e previa a formação do bacharel em pedagogia. A legislação apresentava como finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia a preparação de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e a realização de pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939). Os cursos ministrados na Faculdade Nacional de Filosofia eram: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas e Pedagogia (BRASIL, 1939). O curso de Pedagogia foi criado para “preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação” (BRASIL, art. 51, c, 1939). Porém, ao cursar didática, adquiria-se o diploma de licenciado, podendo, assim, exercer cargos do magistério normal (BRASIL, 1939). Esse esquema de cursar três anos para ser bacharel e mais um para ser licenciado durou vinte e três anos.

Apesar de objetivar transformar em um instituto universitário, um centro de pesquisa pura e de altos estudos que englobaria as ciências e as humanidades e um centro de treinamento profissional de educadores, Brzezinski (1996, p. 41) diz que a proposta da Faculdade de Filosofia “foi uma experiência mal sucedida, que de empreendimento complexo passou por uma degradação progressiva, sendo

reduzida a uma inexpressiva escola superior isolada e especializada em formar professores secundários e normalistas”.

Na década de 1940 até o começo da década de 1960 houve poucos avanços na área de formação de professores. A Constituição de 1946 traz a educação como um direito de todos, tanto na escola quanto no lar (BRASIL, 1946). Também se manifesta o comprometimento com a criação de institutos de pesquisas, preferencialmente junto aos estabelecimentos de ensino superior (BRASIL, 1946).

Houve uma intenção política adotada pelo governo de expansão das escolas em massa (principalmente a primária e a normal), que assumiu grandes proporções, porém, o modelo econômico exigia mão-de-obra mais especializada, provocando uma expansão do ensino secundário e do ensino superior nas Faculdades de Filosofia (BRZEZINSKI, 1996). O crescimento quantitativo, mas não qualitativo, fez com que a Faculdade de Filosofia fosse alvo de muitas críticas por vários estudiosos.

A Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 apresenta “o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos” como obrigação do Conselho Federal de Educação, além de estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior (BRASIL, art. 9º, 1961). A lei define o ensino normal como a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares para trabalharem com o ensino primário, e visa o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos referentes à educação da infância (BRASIL, 1961). A formação dos docentes para o ensino primário deveria ser realizada em escola normal de grau ginasial ou colegial, enquanto a formação de professores para o ensino médio acontecia nas faculdades de filosofia, ciências e letras e em cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961).

Segundo os estudos de Brzezinski (1996), em 1962 foi fixado o currículo mínimo do curso de pedagogia em sete matérias para o bacharelado: psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação, administração escolar e outras duas matérias optativas pela instituição.

O modelo de educação tecnicista foi implantado entre as décadas de 1960 e 1970, exigindo uma formação de pedagogos voltada para esse método. Esse

modelo tem como objetivo capacitar indivíduos para o mercado de trabalho, sem dar importância às mudanças sociais.

Segundo Brzezinski (1996), grande parte das críticas feitas à Faculdade de Filosofia foi absolvida pela reforma universitária de 1968, que a “desdobrou em seções, setores ou departamentos que passaram a pertencer a institutos correspondentes às áreas básicas de conhecimento” (p. 61). O departamento de Educação era um deles. A estrutura Faculdade de Educação foi definida pelo Parecer 252/1969, em que se aprovou o título único de “licenciado”.

Valnir Chagas (1976) visava provocar mudanças nas licenciaturas e a extinção do curso de pedagogia, ao aprovar no CFE as Indicações n. 67/68/1975 e n. 70/71/1976. Estas discorriam sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial. Não foi homologada a Indicação n. 69/1976, sobre Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior. Em consequência, os educadores criaram uma mobilização nacional contra essas mudanças, pois não apenas desvalorizavam o trabalho do pedagogo, mas também visavam a extinção do curso de pedagogia. Esse movimento ganhou força, gerou debates e manifestações públicas durante a década de 1980, pois “movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais” (BREZINSKI, 2005, p. 12). Muitas conquistas foram provenientes desses embates.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi criada em 1980 com o nome de Comitê Nacional Pró-formação do Educador, a partir da mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, mas que ampliou o debate para todas as licenciaturas (ANFOPE, 1992). Em 1992, a ANFOPE promoveu a ideia da Escola Única de Formação de Professores, em que todos cursos de licenciatura seriam extinguidos e no lugar teriam os programas de formação: núcleo responsável pelo ensino, pesquisa e extensão de cada área. Foi estabelecido como princípios gerais para a formação de profissionais da educação: a formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada, considerando as condições econômicas, políticas e sociais que configuram a sociedade; a transformação do sistema educacional articulando com mudança estrutural da sociedade em busca de

condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares; o dever do Estado com os recursos financeiros para manutenção das instituições educacionais públicas; a valorização dos profissionais da educação; a necessidade da gestão democrática da escola e da educação, em todos os níveis e esferas; a autonomia universitária; liberdade das instituições com cursos de formação de professores para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional; todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores; a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador; o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação nos cursos de formação (ANPED, 1992).

Sobre o Movimento Nacional, Brzezinski (1996) diz que apesar da resistência no começo, ele:

[...] foi conquistando credibilidade na sociedade brasileira, porque foi se construindo sobre legítimos princípios de defesa da democracia, lutando pela democratização da escola; pela autonomia das instituições para reformular seus cursos e organizar experiências sem imposição do esquema CFE; pela produção coletiva e socializada de conhecimento sobre a formação dos profissionais da educação e, ainda, pela sua interação com entidades e associações de classe com vistas à valorização social e econômica do profissional da educação. [...] A reconstrução da trajetória do Movimento Nacional serviu [...] para confirmar que a política de formação de professores definida a partir dos anos 80 representa o divisor de águas entre a dimensão do profissional requerido na década de 1970 - acrítico, alienado, executor de programas e projetos elaborados por outros - e a concepção do profissional exigido em nossos dias - crítico, com domínio de conteúdo científico, pedagógico e técnico, com compromisso ético, político e histórico, com responsabilidade social para com a educação. (p. 210-211)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, considera os profissionais da educação escolar básica os: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; educadores com diploma de pedagogia, habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, e também com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; educadores com diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional; graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996). O artigo

62 diz que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, curso de licenciatura plena, sendo a formação mínima para o trabalho do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996). O artigo 63 impõe aos institutos de educação superior a manutenção do curso normal superior para formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e também a possibilidade de formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que desejam se dedicar à educação básica (BRASIL, 1996).

No IX Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Campinas em 1998, foi redigida a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, em que é reafirmado que “as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior”, além da necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação, a fim de “superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos” (ANFOPE, 1998).

O decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999 define que a formação de professores para Séries Iniciais deve ser realizada exclusivamente nos cursos normais superiores (BRASIL, 1999A). Houve muita resistência e, em uma tentativa de “conserto”, o decreto lei n. 3.554 substitui o “exclusivamente” por “preferencialmente”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 (resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006) aborda a identidade do curso de Pedagogia pautada pela docência. Conforme o artigo 2º, as diretrizes se aplicam à formação inicial para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas que necessitem conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). O artigo 10 diz que o curso de Pedagogia Licenciatura deve formar integralmente o educador para o conjunto das funções a ele atribuídas e as habilitações foram extintas (BRASIL, 2006).

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 ampliou o FUNDEF para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estendendo para professores da Educação Infantil e do Ensino Médio os fundos antes previstos apenas para formação de professores do Ensino Fundamental.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica da atuação da Capes. O artigo 2º apresenta os princípios, alguns deles são: a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação docente; articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial; importância do professor no processo educativo escolar e a valorização profissional com estímulos como progressão à carreira e formação continuada; articulação entre formação inicial e continuada e entre os níveis de ensino; a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura (BRASIL, 2009a). A Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009 institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerido pela Capes e pelas Secretarias dos estados e dos municípios, inclusive por meio dos Fóruns, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009b).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, altera o artigo 62 para:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Observa-se que há uma alteração quanto à duração do Ensino Fundamental. Contudo, se mantém o nível médio como nível mínimo para os educadores atuantes na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos

de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Segundo o artigo 13, inciso 5, no curso de Pedagogia deve preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, enquanto nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2015a).

Com o estudo da história do curso de pedagogia e da profissão do pedagogo, concluímos que o pedagogo precisa ter uma formação inicial que o ampare para lidar com os novos desafios que surgem conforme as mudanças políticas, sociais, culturais e históricas da sociedade. A responsabilidade do educador e da escola foi aumentando conforme o decorrer da história brasileira, visto que a educação básica se tornou obrigatória e é um espaço de constituição do sujeito como cidadão histórico e cultural. Assim, é importante que os cursos de pedagogia formem profissionais que irão exercer o que Freire (1979) denomina de educação libertadora, contrária à educação bancária, e que tem como conceito estruturante a conscientização. Desse modo, em uma de suas obras o autor diz que está “convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (1979, p. 15)

3.2.1 CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFSM

Os cursos de Pedagogia Licenciatura Plena, diurno (628) e noturno (627), têm como objetivo a formação de professores para a docência nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da educação básica, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e áreas que necessitem conhecimentos pedagógicos (UFSM, 2007a; 2007b).

O curso de Pedagogia foi implantado na UFSM em 1984, com as seguintes habilitações: Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau; e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau (UFSM, 2007a; 2007b). Em 2004, os cursos passaram a ser denominados “Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil” e “Pedagogia – Licenciatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (UFSM, 2007b). O curso “Pedagogia – Licenciatura

em Anos Iniciais – noturno” foi implantado em 2005, tendo em vista a demanda de trabalhadores diurnos que precisavam de um curso noturno para ingressarem no ensino superior (UFSM, 2007b). De acordo com a resolução 002/99 da UFSM, os cursos noturnos não podem exceder a carga horária de 4 horas por noite e, assim, a graduação no período noturno se torna mais longa em semestres (UFSM, 2007b).

Com base na homologação das Diretrizes Curriculares, em abril de 2006, publicadas na forma da Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia foi reorganizado a fim de atender essa resolução (UFSM, 2007a; 2007b). A “nova” versão da matriz curricular, que contemplava as duas habilitações, tornou-se uma só: o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em que o egresso pode atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos e nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, tendo como ênfase o atendimento crianças de zero a dez anos (UFSM, 2007a; 2007b). Os cursos passaram novamente por uma reformulação curricular que foi implementada no primeiro semestre de 2019 em função da resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 definida pelo Conselho Nacional de Educação (UFSM, 2019a; 2019b).

Os cursos, diurno (628) e noturno (627), têm objetivos semelhantes ao que compete o desenvolvimento de competências do profissional a ser formado (UFSM, 2007a; 2007b). O que difere os dois cursos é o número de semestres (no currículo anterior da reforma de 2019, o diurno tinha oito semestres e o noturno dez, no novo currículo aumenta um semestre para o diurno), turno em que as aulas ocorrem e os temas articuladores (UFSM, 2007a; 2007b). A tabela a seguir apresenta os objetivos propostos pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Pedagogia da UFSM implantados em 2007:

Quadro 01 - Objetivos dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno

Objetivo geral	Pedagogia Diurno	Pedagogia Noturno
	Formar professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.	Formar educadoras (educadores) com capacidades humanas, teóricas e técnicas, numa perspectiva que considere a realidade social dos sujeitos da educação, capacitadas (os) para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais

		áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
Objetivos específicos	Desenvolver a responsabilidade profissional do pedagogo frente a sua área de atuação na Educação Básica e em espaços nos quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos.	Capacitar a/o estudante a partir da construção teórico-metodológica que auxilia a compreender os processos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, a organizar e implementar estratégias de ensino no cotidiano da sala de aula.
	Possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional do pedagogo.	Possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional na Educação Infantil e Ensino Fundamental.
	Potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos diferentes saberes.	Desenvolver nos estudantes atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional.
	Aprofundar os conhecimentos sobre a complexidade da educação no contexto sociocultural.	Auxiliar o aluno a construir conhecimentos que fomentem o aprendizado para compreender, planejar e realizar ações de ensino que garantam a inclusão escolar e social.
	Desenvolver atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional.	Estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas de Santa Maria e região de abrangência da UFSM, de maneira que possam ser estabelecidos vínculos profícuos entre a Universidade e a Comunidade, de forma a promover relações de cooperação.
	Enfatizar a compreensão das políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade.	Trabalhar os fundamentos teóricos e metodológicos básicos das ciências que integram o currículo, promovendo a compreensão qualificada destas ciências, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
	Desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais.	Propiciar o conhecimento das tecnologias de informação e comunicação de forma que contribuam para a aprendizagem.
	Formar um profissional capaz de agir nas mais diferentes modalidades de ensino na busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (evasão, repetência, analfabetismo,	Formar para e participar da gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

	violência, entre outros), favorecendo a reflexão crítica acerca dos valores éticos que devem permeiar o pensar e o agir profissional.	
	Estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas da região de Santa Maria, de maneira que possam ser estabelecidos vínculos mais profícuos entre a universidade e a comunidade.	

Podemos observar que vários tópicos em comuns perpassam os PPC's dos dois cursos, como: a atuação na educação básica; a capacitação para a atuação em diferentes modalidades de ensino; conhecimentos teóricos e metodológicos; atitudes investigativas; a inclusão escolar; contexto sociocultural (UFSM, 2007a; 2007b). Além destes, o curso noturno ainda destaca nos objetivos aspectos como as tecnologias de informação e comunicação como contribuidoras à aprendizagem, à interdisciplinaridade e às diferentes etapas do desenvolvimento, enquanto o curso diurno traz um maior destaque para o contexto sociocultural (UFSM, 2007a; 2007b).

Os profissionais formados pelos cursos de Pedagogia da UFSM têm como base de formação a docência, por isso é necessário terem construído conhecimentos teóricos e práticos que irão mediar sua prática pedagógica nas instituições escolares e não-escolares (UFSM, 2007a; 2007b). Destacamos em ambos os cursos a formação do profissional com postura crítica, política, ética e estética relacionada a questões culturais, sociais e históricas (UFSM, 2007a; 2007b). Almeja-se que a docência do egresso seja embasada em diálogo, cooperação, iniciativa, participação, criatividade e reflexão crítica (UFSM, 2007a; 2007b). Além disso, para o curso noturno,

a (o) licenciada (o) em Pedagogia será uma (um) profissional com profundo conhecimento da sociedade, da educação e dos sistemas de ensino. Espera-se que a formação contribua para o comprometimento diante da dimensão pública da educação, que seja capaz de mediar problemas referentes à prática educativa e que utilize o conhecimento pedagógico para promover novas tecnologias e ser criativa no trabalho educativo na escola ou fora dela; que investigue o cotidiano escolar e que produza conhecimentos em direção a uma formação humana, ética e cidadã (UFSM, 2007b).

No PPC, o curso diurno ainda destaca no perfil desejado do formando aspectos como conseguir relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação durante os processos didático-pedagógicos, dominando as tecnologias de informação e comunicação adequadas às aprendizagens; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face dos diferentes contextos socioculturais; realizar pesquisas; estudar e aplicar criticamente as determinações legais, como as diretrizes curriculares; desenvolver trabalhos em equipe; participar da gestão das instituições; reconhecer e respeitar as “manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (UFSM, 2007a); entre outros. O perfil desejado ao ingresso também contempla:

- a) entender o fazer pedagógico como exercício de pesquisa;
- b) desenvolver a capacidade de observar e registrar a própria prática educativa;
- c) apropriar-se dos conceitos essenciais/conteúdo a serem trabalhados com educandos, em todas as áreas do conhecimento, planejando e avaliando suas ações pedagógicas cotidianamente;
- d) realizar avaliação processual e diagnóstica. (UFSM, 2007a)

Os PPC's dos cursos de Pedagogia pontuam que seus docentes devem ser participativos e colaborativos com a organização e desenvolvimento do curso como um todo (UFSM, 2007a; 2007b). Além disso, é ressaltada a necessidade de que os docentes desenvolvam atividades de ensino, de pesquisa e de extensão que possibilitem a participação dos estudantes em formação inicial (UFSM, 2007a; 2007b).

Na relação teoria-prática, o curso diurno (628) promove esse trabalho desde o primeiro semestre, através de uma inserção mais efetiva do discente no cotidiano escolar (UFSM, 2007a). O curso noturno (627) também enfatiza a articulação dos estudos sistemáticos sobre os diferentes campos de conhecimento implicados na atuação do pedagogo e as atividades práticas de inserção no campo de atuação profissional (UFSM, 2007b). Como consta nos PPC's, os eixos integradores dos cursos de Pedagogia são organizados da seguinte maneira (UFSM, 2007a; 2007b):

Quadro 02 - Eixos integradores dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno

Eixos integradores	Pedagogia Diurno	Pedagogia Noturno
	1º semestre: Profissão Pedagogo: Itinerário Formativo	1º semestre: Profissão Pedagoga(o): Itinerário Formativo
	2º semestre: Saberes do Campo Profissional Docente	2º semestre: Educação em Contextos Sociais e Políticos
	3º semestre: Desafios do Pedagogo no Campo da Diversidade	3º semestre: Educação e Direitos Humanos: Desafios da(o) Pedagoga(o)
	4º semestre: Vivências e Saberes no Cotidiano Escolar	4º semestre: Diferentes Espaços de Atuação da (o) Pedagoga (o)
	5º semestre: Docência: Tempos/espacos na Educação Infantil	5º semestre: Saberes e Fazeres na Educação Infantil
	6º semestre: Docência: Tempos/Espacos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	6º semestre: Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	7º semestre: Práticas Docentes - Vivências e Saberes	7º semestre: Práticas Docentes: Vivências e Saberes na Educação Básica
	8º semestre: Saberes e Fazeres da Docência na Educação Básica	8º semestre: Diversidades Étnico-Raciais
	9º semestre: Profissão Docente: Vivências e Saberes	9º semestre: Práticas Docentes: Vivências e Saberes na Educação Básica 2
10º semestre: Profissão Docente: Vivências e Saberes		

Podemos observar que os cursos têm alguns eixos em comum, como o “Profissão Pedagogo: Itinerário Formativo” e o “Profissão Docente: Vivências e Saberes”, enquanto outros são semelhantes, porém não exatamente com o mesmo nome, como: “Saberes e Fazeres na Educação Infantil” e “Docência: Tempos/espacos na Educação Infantil”; “Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Docência: Tempos/Espacos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”; “Práticas Docentes: Vivências e Saberes na Educação Básica” (em que o noturno tem a versão I e II) e “Saberes e Fazeres da Docência na Educação

Básica”; “Desafios do Pedagogo no Campo da Diversidade” e “Diversidades Étnico-Raciais”; e “Vivências e Saberes no Cotidiano Escolar”. Os eixos que mais se diferem entre os cursos são “Saberes do Campo Profissional Docente” e “Vivências e Saberes no Cotidiano Escolar”, no diurno; e “ Educação em Contextos Sociais e Políticos”, “Educação e Direitos Humanos: Desafios da(o) Pedagoga(o)” e “Diferentes Espaços de Atuação da (o) Pedagoga (o)”, no noturno.

Quadro 03 - Carga horário dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno

Carga horária	Pedagogia Diurno (2007)	Pedagogia Diurno (2019)	Pedagogia Noturno (2007)	Pedagogia Noturno (2019)
1º semestre	390h	330h	300h	270h
2º semestre:	390h	315h	300h	285h
3º semestre:	420h	360h	300h	270h
4º semestre:	390h	315h	300h	300h
5º semestre:	420h	375h	310h	330h
6º semestre:	390h	390h	300h	300h
7º semestre:	330h	315h	300h	480h
8º semestre:	330h	510h	270h	270h

9º semestre:		120h	390h	165h
10º semestre:			270h	285h
Atividades Complementares de Graduação (ACG)	105h	200h	105h	200h
Disciplinas Complementares de Graduação (DCG)	90h		270h	90h
Total	3.255h	3.230h	3.225h	3.245h

(algumas disciplinas previstas na carga horário do currículo de 2007 do curso de Pedagogia Noturno são consideradas na carga horária de DCG)

Conforme consta nos PPC's de 2007, de ambos cursos, os estágios curriculares supervisionados são focados na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (inclusive na modalidade EJA), totalizando a carga horária de 420 horas (UFSM, 2007a; 2007b). Segundo o PPC de 2007, as atividades de Estágio Supervisionado eram ofertadas no 5º, 6º, 8º e 9º semestre no curso diurno, sendo o oitavo e nono semestre destinados à docência nos Anos Iniciais e na Educação Infantil (UFSM, 2007a). Os cursos de Pedagogia, diurno e noturno, apresentam as seguintes orientações para o Estágio Supervisionado:

O acadêmico será visitado durante sua prática docente pelo orientador, devendo apresentar seu diário de classe com o roteiro de atividades do dia. O orientador deverá conhecer previamente as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário. Uma vez por mês, o orientador encaminhará à instituição na qual está se desenvolvendo o estágio uma ficha de acompanhamento de atividades do estagiário para que o professor regente ou o supervisor da escola faça os registros sobre o andamento das atividades. Esta mesma ficha será preenchida pelo orientador e pelo aluno, ao final da visitação. O estagiário deverá participar efetivamente de todas as

atividades promovidas pela escola (reuniões pedagógicas, entrega de avaliações, entre outras), bem como do assessoramento pedagógico oferecido pelo orientador do estágio. (UFSM, 2007a, 2007b)

Além disso, apontamos que o estagiário “terá assessoramento sistemático para o planejamento, execução e avaliação de suas atividades didático-pedagógicas em turno oposto ao da sua atividade docente na escola” (UFSM, 2007a). Também exige-se ser entregue um relatório de atividades desenvolvidas ao longo do estágio, ao término deste (UFSM, 2007b).

3.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado é um período de interação entre os discentes de cursos de formação com o campo social de atuação profissional. Também possibilita a aprendizagem dos alunos em formação com professores que já possuem experiência na docência. Porém, muitas vezes é considerado de forma errônea pelos discentes e, às vezes, docentes, como a parte prática do curso de formação. Nesta perspectiva, o estágio é constituído pela observação do professor regente e reprodução das técnicas do mesmo. Assim, não é considerado o contexto histórico, social e cultural da escola e o ensino se torna técnico, imutável. A ideia tecnicista dos estágios e do trabalho do professor convém para que discentes cobrem dos docentes o ensino de técnicas e metodologias genéricas. Para Pimenta e Lima (2004), “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (p. 41).

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica fortalecem a concepção do estágio como um período prático da formação. O documento afirma que um dos princípios norteadores dos currículos de cursos dos cursos de formação de professores é a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do

Curso (PPC)” (BRASIL, 2019, p. 3, art. 7º, inciso VIII). A distribuição da carga horária exigida dos cursos também caracteriza o estágio como período de prática:

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
- b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 6, art. 11, inciso II)

O art. 15, inciso 3º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, também reafirma o estágio como o momento de colocar em prática os estudos teóricos desenvolvidos ao longo do curso:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (BRASIL, 2019).

Ao afastar a perspectiva do estágio como uma parte prática dos cursos de licenciatura, em que a teoria é desvincilhada da prática, entende-se esse período como modo de aproximação do aluno com a realidade em que atuará como profissional, conhecendo o seu meio de atuação. Buriolla (1999) compreende o estágio como “o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e por, isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade” (p.10).

O estágio supervisionado é um período em que os futuros professores, com auxílio dos docentes orientadores e regentes de turma, podem experimentar e explorar diferentes práticas educativas, construindo sua própria compreensão sobre elas. O estagiário precisa ir além do desenvolvimento da prática, do ensinar. É necessário observar a realidade em que está inserido, realizando análises e

reflexões. Compete às disciplinas de estágio proporcionar experiências para que os alunos possam entender a complexidade das práticas institucionais, assim como reflexões sobre o trabalho dos profissionais envolvidos.

O estágio supervisionado pode ser realizado em forma de pesquisa, utilizando-a como método de formação de professores, possibilitando a análise dos contextos escolares, que são distintos uns dos outros. Os estagiários assumem uma postura de professor pesquisador, a fim de compreender melhor o contexto que está inserido, as situações e experiências do estágio. A pesquisa se inicia na análise e problematização das ações e práticas, colacionando com as teorias sobre elas derivadas de experiências de outros autores. A pesquisa no estágio pode acontecer por meio de projetos, conforme a necessidade identificada pelo aluno em formação. O estágio não é apenas uma disciplina prática, mas um momento de construção de conhecimento, que pode se constituir através da postura investigativa.

Com reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa. (PIMENTA e LIMA, p. 56, 2004)

É necessário pontuar que o aluno não vai para as escolas realizar críticas às práticas dos profissionais, como o detentor do conhecimento. Isso causa um afastamento entre a escola e a universidade. E, desse modo, algumas escolas param de receber estagiários. Portanto, é importante que o estagiário crie vínculos com a equipe de educadores, mantendo a consciência de que está ali para aprender e colaborar com a comunidade escolar.

No curso de Pedagogia Licenciatura Plena, diurno da Universidade Federal de Santa Maria, atualmente as disciplinas de estágio supervisionado de em educação infantil e anos iniciais se encontram no 8º semestre (de 9), na estrutura curricular do curso, com a carga horária de 150 horas cada. Antes da reformulação do currículo, as disciplinas também estavam no 8º semestre, porém era o último semestre do curso (8 semestres). No novo currículo também tem estágio supervisionado com menor carga horária, 60 horas cada, em que o estágio em educação infantil está no 5º semestre e o nos anos iniciais no 6º.

No curso de Pedagogia Licenciatura Plena, noturno da mesma instituição, atualmente as disciplinas de estágio supervisionado na etapa da educação infantil e

dos anos iniciais (150 horas cada) se encontram no 7º semestre (de 10 semestres). Antes da reforma curricular o estágio em educação infantil estava no 9º semestre e o em anos iniciais no 10º. Os estágios menores, com 60 horas de carga horária, estão no 5º (educação infantil) e 6º semestre (anos iniciais).

Para compreender os motivos de reorganização curricular em que os estágios supervisionados deixam de estar no final do curso, foi realizada uma conversa com Powaczuk (2020), membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de Pedagogia. Segundo a professora, as diretrizes para as reformulações dos currículos do curso exigiram a carga horária mínima de 400h de estágio supervisionado nos cursos de formação. O grupo de professores do NDE consideraram tanto as exigências das diretrizes e a necessidade de reformulação do currículo, como também as demandas que eles mesmos vinham observando e identificando enquanto professores do curso. Uma dessas demandas evidenciadas, foi a percepção dos alunos do curso, que relatavam constantemente que achavam o curso muito teórico e, assim, tinham uma dificuldade muito grande (especialmente no início do curso) de compreenderem e atribuírem sentido às discussões que eram realizadas em aula. Havendo, assim, necessidade de mediações em práticas mais intensas anteriores ao fim do curso. Também foi identificado como demanda o conjunto de circunstâncias que os alunos se deparavam no estágio ao término do curso e a ausência de disciplinas posteriores para ajudar o aluno a entender o que estava vivendo na sua experiência.

Os professores organizaram o currículo de modo que o estágio não fosse como uma aplicação da aprendizagem construída durante o curso, em que os alunos têm a necessidade de mostrar suas competências. Desse modo, o estágio é estruturado como um período de investigação e experiência, ao invés de aplicação de teoria. Por isso, não há necessidade de ser o último elemento do currículo, o fechamento do curso, mas existir a possibilidade de posteriormente retomar essa experiência em discussões nas disciplinas. Muitas vezes, as experiências no estágio são muito intensas, gerando muitos questionamentos e a carga horária de orientação não é suficiente para dar conta do conjunto de demandas que emergem. Os professores orientadores de estágio se questionaram de que modo poderia ser possível retornar à experiência do estágio a fim de problematização.

Nos últimos semestres os estudantes demonstram uma certa urgência na conclusão do curso e ainda, com a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), o tempo fica acelerado, impactando na compreensão das vivências promovidas pelo estágio. Isso gerava uma angústia nos discentes. Os professores pensaram em uma organização com a intencionalidade de retomar essas experiências, olhar esses enfrentamentos e problematizar as questões que foram vividas no período de estágio. Para que assim, o estágio seja visto como período de aprendizagem, de compreensão sobre o exercício profissional.

Nos estágios menores (de 60 horas), as discussões que decorrem dessas vivências são realizadas em disciplinas, entretanto, cabe ao professor orientador do estágio organizar e acompanhar este período de inserção. A disciplina Seminário Integrador é organizada pelo orientador e demais professores, a fim de pensar as experiências do estágio. No curso noturno, houve um cuidado na organização curricular para que houvesse apenas um estágio supervisionado com a carga horária de 150 horas em cada ano, visto que fica alguns dos estudantes trabalhadores diurnos fazem estágio durante suas férias do emprego.

3.4 DIVERSIDADE DE SUJEITOS: LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O conceito da educação acessível a todos é fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). A educação é um meio de transformação social e a educação inclusiva pressupõe a necessidade da valorização da diversidade e do acesso à instituição escolar para os cidadãos marginalizados socialmente. Após séculos de segregação das pessoas deficientes, que não possuíam o direito à escolarização, desenrolou-se debates sobre uma educação equitativa no Brasil. Para que isso seja possível, fazem-se necessárias políticas públicas que amparem os direitos humanos de todos os cidadãos. Porém,

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos

padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, p. 1, 2014a)

Primeiramente, a educação especial foi organizada em um atendimento educacional especializado que substituíra o ensino comum, levando à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, p. 1, 2014a). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, do ano de 1961, fundamenta o atendimento especial para pessoas com deficiência. Porém, esta e outras leis subsequentes utilizavam o termo “*preferencialmente*” e essa pequena palavra permitiu aos gestores e educadores compreender que alunos com necessidades especiais não tinham condições de cursar a escola regular e que deveriam frequentar escolas especiais” (WISCH, p. 34, 2013). O MEC criou em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pelo gerenciamento da educação especial no Brasil.

Dentre os principais marcos dos avanços nas políticas voltadas à educação e aos processos inclusivos, destaca-se na Constituição Federal de 1988 no artigo 3º, inciso IV, um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). O artigo 205 garante a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O artigo 206 define os princípios que a educação deve ser baseada, sendo um deles a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). O artigo 208 garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” como dever do estado (BRASIL, 1988).

A década de 90 é marcada por diferentes movimentos no âmbito mundial, dentre eles a conferência da Educação para todos e a Convenção de Salamanca (1994). Na perspectiva de concretizar estes movimentos mundiais em prol da educação inclusiva, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, normatiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” e “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e objetiva assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1999). Os órgãos e as entidades do Poder Público devem assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive o da educação (BRASIL, artigo 2º, 1999). Conforme o decreto, educação especial é a modalidade de educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino para alunos portadores de deficiência e necessidades especiais educacionais (BRASIL, artigo 24, § 1, 1999), que se inicia na educação infantil (BRASIL, artigo 24, § 3, 1999). A educação especial também é caracterizada pelo processo flexível, dinâmico, individualizado (BRASIL, artigo 24, § 2, 1999) e conta com uma equipe multiprofissional com especialização adequada (BRASIL, artigo 24, § 4, 1999).

O decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Convenção da Guatemala), promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O Conselho levou em consideração na construção do documento as situações de discriminação que as pessoas portadoras de deficiência podem enfrentar em decorrência de suas deficiências (BRASIL, 2001). Assim, faz-se necessário desenvolver ações e medidas que possibilitem melhorias na vida dessas pessoas.

Segundo o artigo I do documento, o termo deficiência tem como significado: “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001). Também afirma que a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência é toda a exclusão, diferenciação ou restrição baseada em deficiência que fere o direitos humanos e liberdades fundamentais dessas pessoas (BRASIL, 2001). Estão entre as responsabilidades do Estado: o comprometimento com a educação como

melhora da qualidade de vida e independência das pessoas portadoras de deficiência e; as campanhas de educação como um dos meios para gerar sensibilização da população a fim de eliminar estereótipos, preconceitos e atitudes contra os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, artigo 3º, 2001). Porém, “por constatação do próprio Ministério da Educação, podemos afirmar que essa iniciativa não possibilitou aos estudantes condições de aprendizagem, pois cabia aos educandos que eram integrados se adaptarem aos conteúdos e à escola” (WISH, p. 34, 2013).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam no artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

Em consonância a essas diretrizes, o MEC criou em 2003 o Programa Educação Inclusiva, que tinha como objetivo a promoção da formação continuada de educadores e gestores das redes públicas de ensino (estaduais e municipais), objetivando a capacitação da oferta da educação na perspectiva da inclusão, para, assim, ter um atendimento de qualidade para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, incluindo-os nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2003).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007 para auxiliar as escolas a desenvolverem melhor seus trabalhos, a organizarem a equipe visando objetos comuns, avaliarem e adequarem o ambiente (BRASIL, 2007). A inclusão se tornou obrigatória na escola regular no Brasil a partir desta política. Assim, novos alunos foram matriculados e os educadores começaram a ter uma nova visão sobre os novos alunos e os que já frequentavam o ensino regular. Na área da educação especial, o documento conta com os eixos: formação de professores, implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade na estrutura dos prédios, acesso e a permanência dos alunos na educação superior e o monitoramento do acesso à escola pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2007). A inclusão se tornou obrigatória na escola regular no Brasil a partir desta política.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008a, p. 5). Essa política objetiva garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a, p. 14). Observa-se que, segundo o documento, as definições do público alvo devem ser contextualizadas, e não se restringindo na categorização e especificações atribuídas à deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões, pois as pessoas se modificam continuamente e transformam o contexto em que estão inseridas (BRASIL, 2008a, p. 15). A educação especial é definida pelo documento como:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 16).

O Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. O documento determina o público alvo da educação especial, que deve ser matriculado no ensino regular e no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009c, art. 1º e 4º). Também define a função do AEE como complementar ou suplementar na formação do aluno e que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2009c, art. 2º e 3º).

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre a educação especial e o atendimento especializado. O apoio técnico e financeiro deve ser prestado pela União aos sistemas públicos de ensino, visando a ampliação de oferta do atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008b). O atendimento especializado é definido como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, art. 1º, §1) e deve estar integrado à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2008).

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. É determinado que os Estados, Municípios e Distrito Federal são responsáveis pela elaboração ou adequação dos planos de educação já aprovados em lei, conforme determinações do PNE (BRASIL, 2014b). Nos planos de educação devem ser estabelecidas estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, certificando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014b)

O ano de 2015 também marca avanços históricos por meio da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que assegura e promove o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015b). A lei define a pessoa com deficiência como aquela que tem algum impedimento de longo prazo, seja ele físico, mental, intelectual ou sensorial, que pode prejudicar a sua participação na sociedade em igualdade com as demais pessoas (BRASIL, 2015b). A discriminação por causa da deficiência é considerada como:

[...] toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015b, capítulo III, art. 4º, § 1º)

O capítulo IV da LBI trata sobre o direito à educação. É dever do poder público assegurar, desenvolver e aprimorar o sistema educacional inclusivo em todas as modalidades (BRASIL, 2015b). Também se inclui nesse dever a promoção da educação bilíngue, em que a Libras é definida como a primeira língua e a escrita da língua portuguesa como segunda em escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas e a formação dos intérpretes de Libras (BRASIL, 2015b). Assegura-se o desenvolvimento de pesquisas para novas metodologias pedagógicas, de materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva e a adesão de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores, assim como a formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015b).

4 PERCURSOS INVESTIGATIVOS

4.1 TEMA

Estratégias elaboradas/encontradas pelos egressos do curso de Pedagogia no âmbito da inclusão escolar durante as práticas de estágio.

4.2 OBJETIVO GERAL

- Compreender como os egressos do curso de Pedagogia organizaram estratégias para trabalhar em contextos inclusivos durante as práticas de estágio.

4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer que estratégias são utilizadas pelos estudantes em período de estágio para lidar/enfrentar com/os processos inclusivos.
- Identificar os processos inclusivos vivenciados pelos egressos durante os estágios.

4.4 PROBLEMA DE PESQUISA

Que estratégias os egressos do curso de pedagogia construíram durante as práticas de estágios para trabalhar em contextos inclusivos?

4.5 METODOLOGIA

4.5.1 Abordagem da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como qualitativo de cunho sociocultural narrativo, pois tem como ponto central as narrativas dos participantes. Ao contrário da pesquisa quantitativa, a qualitativa não lida com números e modelos estatísticos, pois é centrada nas interpretações das realidades sociais. A pesquisa quantitativa é focada em levantamento de dados e questionários. Em contrapartida, uma ferramenta muito utilizada na pesquisa qualitativa é a entrevista.

Vygotski (1995; 2007) foi o criador de uma nova psicologia, a qual chamou de psicologia cultural, histórica ou instrumental e que teve “a descoberta de como os processos naturais se fundem aos processos culturalmente determinados, para produzir as funções psíquicas superiores” (BOLZAN, p. 30, 2009) como o ponto de partida do estudo. Vygotski buscou compreender o sujeito como ser biológico, ser social e participante do processo histórico. Desse modo, a utilização da abordagem sociocultural narrativa como metodologia de pesquisa possibilita traçar um caminho investigativo que reconhece a integralidade do ser humano. Para o autor, a pesquisa se configura como uma relação entre sujeitos.

Tendo em vista a abordagem sociocultural na pesquisa, Freitas (2002) afirma que nas ciências humanas o objeto de estudo é:

[...] o homem, "ser expressivo e falante". Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico. (p. 24)

No enfoque sociocultural não se cria artificialmente uma situação, a pesquisa se encaminha em busca da situação no seu próprio desenvolvimento. Este tipo de pesquisa não foca na obtenção de resultados e sim na compreensão dos eventos

investigados, dos comportamentos dos sujeitos participantes em suas próprias perspectivas, buscando relações e integrando o individual com o social. A fim de conhecer as trajetórias formativas e pessoais dos sujeitos participantes e como suas vivências sociais, históricas e culturais influenciaram nos processos formativos, escolheu-se construir esta pesquisa pela perspectiva das narrativas. Por meio destas, é possível investigar as diferentes visões, opiniões, representações e percepções sobre o assunto abordado.

A abordagem sociocultural narrativa parte dos estudos de Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009, 2021), que fundamenta suas metodologias em Vygotski (2007, 1995), Bakhtin (2009), Werstch (1993), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002, 2010). Segundo os estudos de Bolzan (2009), a intenção da abordagem sociocultural de cunho narrativo não é enfatizar uma análise psicológica dos achados da pesquisa, e sim explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá a atividade.

Desse modo, as entrevistas narrativas consideram os tempos e espaços de cada sujeito para que suas interpretações e explicações aconteçam de modo a contemplar o contexto, a fim de compreender os aspectos que influenciaram na constituição de cada colaborador.

4.5.2 Contexto

As egressas participantes da pesquisa foram alunas dos cursos de graduação de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno e Noturno da Universidade Federal de Santa Maria², que formam professores para as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da educação básica, capacitados para a atuação em diferentes modalidades de ensino e áreas que abarcam conhecimentos pedagógicos. Na versão do PPC de 2007, o curso diurno contava com a carga horária total de 3255 horas organizadas em oito semestres e exigência de 105 horas mínimas de atividades complementares de graduação e 90 horas de disciplinas complementares de graduação. O currículo de 2007 do curso noturno

² O detalhamento sobre as etapas organizacionais e sua matriz constam em um tópico da fundamentação teórica.

contava com a carga horária total de 3225 horas organizadas em dez semestres, com exigência de 105 horas mínimas de atividades complementares de graduação e de 270 horas mínimas de disciplinas complementares de graduação. A carga horária de estágios obrigatórios do curso diurno era de 150 horas para a Educação Infantil e 150 horas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ambos previstos para o último semestre (oitavo). A carga horária de estágios obrigatórios do curso noturno era a mesma do curso diurno, a diferença é que eram previstos para semestres diferentes, sendo o na Educação Infantil para o nono semestre e o para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o décimo (último) semestre.

4.5.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são as egressas dos cursos de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno e Noturno da Universidade Federal de Santa Maria que se formaram nos últimos três anos. Foram convidadas duas egressas do curso noturno e três do curso diurno que tiveram alunos público-alvo da educação especial durante os estágios na etapa da Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os critérios do método de seleção dos participantes foram: ter sido aluno/a dos cursos de Pedagogia da UFSM; ter cursado a matriz curricular descrita neste estudo; ser formado no máximo há três anos, ou seja, professores iniciantes na docência; e, por fim, ter interesse de participar da pesquisa.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, foi solicitado que escolhessem um pseudônimo para referenciar as narrativas. Visto que a pesquisa aborda e descreve os processos formativos das egressas. Assim, cada entrevistada escolheu o nome de uma professora formadora da universidade ou uma professora da educação básica que a inspirou e colaborou de maneira significativa com a sua formação inicial.

4.5.4 Procedimentos e instrumentos

A fim de compreender as experiências, concepções e subjetividades na trajetória de formação inicial dos sujeitos participantes do estudo, foram realizadas entrevistas como instrumento de pesquisa. A entrevista é um método de elaboração dos textos de campo da pesquisa narrativa a partir das anotações, transcrições e escuta dos áudios. Os tópicos guias e a estruturação das perguntas de uma entrevista fornecem as principais ideias em que os entrevistados moldam os próprios relatos de experiências. A abordagem sociocultural não considera a entrevista como simples perguntas e respostas elaboradas previamente, e sim como um processo de diálogo que se produz por meio da linguagem. O uso da entrevista narrativa emerge como instrumento de pesquisa:

fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (BAUER e GASKELL, p. 65, 2015)

Por meio da entrevista, o sujeito pode se expressar, mas sua voz reflete a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002). Ao narrar sua trajetória durante a entrevista, o sujeito também reflete e [re]significa suas experiências, aprendizagens, dificuldades, limitações, influências, entre muitos outros tópicos que podem emergir. A narrativa permite esses movimentos, tanto para o narrador, quanto para o pesquisador e impulsiona reflexões sobre múltiplos aspectos que envolvem o objeto estudado (BOLZAN, 2016). Assim, não apenas o pesquisador constrói conhecimento e aprendizagens, como o participante também passa por esse processo. Nessa perspectiva, Bolzan (2009) afirma que:

O aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo, que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos os nossos pensamentos, através de nossas vozes. Somos sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos. (p.73)

Ao contribuir com esta pesquisa, o participante tem a chance de revisitar a própria formação inicial, continuada e seu trabalho docente. Deste modo, é possível

realizar ligações entre os aprendizados teóricos, as escolhas e vivências no processo da autorformação, a prática realizada nos estágios supervisionados, o trabalho docente atual e/ou estudos posteriores à graduação.

Como suporte para a realização da entrevista, foram utilizados tópicos guia com perguntas sobre as experiências e trajetórias dos discentes na formação inicial no curso de Pedagogia, o envolvimento com atividades extracurriculares, a concepção do currículo do curso no processo formativo do pedagogo, a concepção do currículo do curso no âmbito da inclusão escolar, as vivências no estágio curricular, as estratégias utilizadas para lidar com o contexto da inclusão escolar, a compreensão da formação do pedagogo no contexto educativo e o entendimento acerca do trabalho do pedagogo no contexto da inclusão escolar. Buscamos, com este tópico guia, identificar as subjetividades das experiências e concepções acerca do trabalho do pedagogo no contexto da inclusão escolar a partir do processo formativo inicial, pois “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER e GASKELL, 2015, p. 68).

Quadro 04 - Tópicos guia para a entrevista narrativa

Tópicos guia para a entrevista narrativa	
Trajetória pessoal e formativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Formação inicial; ● Escolha pela profissão; ● Ingresso no ensino superior; ● Compreensão sobre a formação do pedagogo.
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão sobre o currículo do curso; ● Trajetória durante a graduação; ● Autoformação; ● Estágios extracurriculares; ● Abordagem sobre processos inclusivos.
Inclusão escolar	<ul style="list-style-type: none"> ● Perspectivas sobre este contexto; ● Formação do pedagogo; ● Atuação profissional do pedagogo.

Estágio supervisionado	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiências no estágio supervisionado; ● Contexto inclusivo e estratégias utilizadas.
------------------------	---

Para o desenvolvimento desta pesquisa, entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade das participantes. Após realizadas, os áudios das gravações das entrevistas foram transcritos visando a análise posterior. Os participantes receberam as transcrições de suas próprias entrevistas para que possam revisar e, caso necessário, realizar ajustes. Faz-se importante ressaltar a conduta ética da pesquisa, que contém documentos de consentimento (TECLE) da parte dos participantes e de confidencialidade de todos os nomes de pessoas envolvidas e citadas nas narrativas.

4.5.5 Construção do processo interpretativo

A dinâmica interpretativa desta pesquisa está organizada a partir de uma grande categoria: “processos formativos”. Nela, estão englobadas duas dimensões categoriais intituladas “trajetórias formativas” e “estágios”. Além disso, há um elemento transversal entre as dimensões, a “inclusão”. Os elementos categoriais que se destacam são as atividades heteroformativas, interformativas, e autoformativas, que fazem parte do processo formativo.

Os processos formativos abarcam os percursos dos professores, envolvendo as trajetórias pessoal e profissional, havendo um entrelaçamento entre elas. Desse modo, constata-se que:

os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência –, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência (MOROSINI, 2006, p. 352).

Segundo Bolzan (2016), os processos formativos implicados na formação inicial são formados por elementos desenvolvidos de modo coletivo e apropriados

pelos estudantes de acordo com suas referências e expectativas profissionais, além das vivências no âmbito acadêmico.

Os processos formativos, nesta pesquisa, são olhados a partir de duas dimensões. A primeira dimensão categorial foi denominada trajetórias formativas, tendo em vista que a docência está implicada por toda a história de vida de uma pessoa. Pois, a formação não se inicia com o ingresso no ensino superior, engloba as memórias e experiências da vida anterior à esta etapa. Além disso, é um processo contínuo, que não se encerra. Desse modo, as trajetórias formativas englobam a escolha pelo curso, as referências profissionais, as experiências na área (seja como discente ou docente), aprendizagens nas atividades discentes de estudo, a articulação entre prática e teoria, reflexões sobre a prática docente, entre outros aspectos e peculiaridades do percurso de cada professor (BOLZAN, 2021).

A outra grande dimensão é denominada estágios. Nesta dimensão categorial, a ênfase está centrada no estágio supervisionado, contudo, abordamos tanto o extracurricular quanto o supervisionado, pois ambos fazem parte dos processos formativos dos professores. O estágio extracurricular é uma inserção do estudante no campo de trabalho de sua futura profissão durante a graduação, porém é optativo, não obrigatório. O estágio supervisionado é previsto na matriz curricular do curso, ou seja, obrigatório. Nesta modalidade há algumas exigências e orientações dos cursos para que o estágio seja validado, como ser realizado em instituições com convênio com a universidade, carga horária mínima de inserção, entre outras especificidades que os cursos podem impor. Portanto, as discussões estão centradas nos seguintes elementos: experiências no estágio; articulação entre teoria e prática; o amparo dos conhecimentos epistemológicos e empíricos construídos anteriormente à etapa do estágio; estratégias pedagógicas; relação entre universidade e escola; planejamento; inclusão escolar; entre outros.

A temática da “inclusão” é compreendida, nesta pesquisa, como um elemento que atravessa as discussões acerca dos processos formativos, dessa forma, é considerada transversal, pois está presente nas duas grandes dimensões, sobre estágios e trajetórias formativas. A inclusão apresenta-se nas trajetórias formativas a partir dos estudos específicos da área nas disciplinas obrigatórias e optativas, no contato com a inclusão escolar a partir de inserções em atividades extracurriculares, e no próprio contexto da inclusão no ensino superior. Além disso, no estágio extracurricular e no estágio supervisionado, frequentemente os professores em

formação trabalham com alunos público-alvo da educação especial e precisam elaborar estratégias para lidar com o contexto da inclusão escolar.

Entre os elementos que se destacam na pesquisa, temos os processos de heteroformação, interformação e autoformação. Esses elementos estão presentes nos processos formativos por meio de estudos formais e informais, como as aprendizagens através das disciplinas obrigatórias e optativas, grupos de estudos, projetos de pesquisa, estágio extracurricular, participação e organização de eventos acadêmicos, bolsas (iniciação científica, extensão, monitorias, iniciação à docência, etc.). Além disso, esses elementos também estão presentes nas aprendizagens construídas a partir de relações entre professor e aluno, aluno e aluno, professor e estagiário.

Segundo a Enciclopédia Universitária, as atividades heteroformativas são entendidas como o:

processo que se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento. Neste caso, a pessoa do professor não está implicada com a proposta formativa em pauta (DEBESSE *apud in* MOROSINI, 2006, P. 352).

Por outro lado, as atividades interformativas se constituem como um processo em que os professores aprendem a partir de atividades interpessoais (GARCIA, 1999). Nesse sentido, a interformação docente é conceituada como o:

processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial – para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira – para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação (MARCELO *apud in* MOROSINI, 2006, P. 352).

A terceira atividade formativa é a da autoformação. Conforme a Enciclopédia Universitária, a autoformação se constitui em:

processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma

peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se.
(MARCELO *apud in* MOROSINI, 2006, p. 351)

Desse modo, através de todos esses elementos evidenciados na pesquisa, podemos constatar a complexidade da constituição dos processos formativos. Estes, são construídos a partir de redes de interações e mediações, que proporcionam a construção da aprendizagem do ser professor (BOLZAN, 2021).

A figura a seguir expressa o esquema interpretativo da pesquisa:

FIGURA 01 - Desenho da investigação.



Fonte: Elaborada pelos autores.

5 PROCESSOS FORMATIVOS: A INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS

A docência é produzida a partir dos processos formativos, que são constituídos de atividades heteroformativa, interformativa e autoformativa. Dessa forma, torna-se fundamental compreender cada educador a partir de suas subjetividades, suas trajetórias formativas e estudos formais e informais dos quais participou ou se envolveu. Os processos formativos contemplam tanto atividades colaborativas quanto autônomas, pois a aprendizagem do ser professor acontece a partir de experiências práticas, estudos teóricos, compartilhamento de saberes e de buscas e escolhas por atividades que geram conhecimentos complementares à formação inicial (seja durante o período da graduação ou através da formação continuada). Nessa perspectiva, a forma que cada docente significa seus estudos, vivências e experiências e dá sentido ao seu trabalho docente, é única. Conforme Bolzan (2016),

É no decorrer dos processos formativos, a partir da apropriação e da construção de conhecimentos acerca da profissão docente, que o indivíduo vai se apropriando dos significados compartilhados socialmente. Sendo o significado construído e definido social, histórico e culturalmente, abre a possibilidade para o sujeito apropriar-se desta construção elaborando sentidos para si. O processo de produção de sentido implica relações inter e intrapessoais mediadas pelo contexto, de tal modo que a construção do sentido é particular de cada sujeito. (p. 50)

Nessa direção, a interpretação das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa nos permitiram compreender os sentidos e significados produzidos a partir de suas trajetórias e suas vivências nos estágios, conforme será abordado a seguir.

5.1 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

As trajetórias formativas constituem a primeira dimensão categorial de interpretação de nossa pesquisa. Abordaremos e discutiremos neste tópico as narrativas em que as egressas refletem sobre suas trajetórias formativas (pessoais e profissionais) e os elementos que percorrem esse processo (como formação

inicial, continuada, experiências escolares, entre outros). A partir de seus estudos, Bolzan (2002) afirma que “as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico” (p. 22).

Um dos elementos abarcados nas trajetórias formativas são as vivências que levam o sujeito a escolher formar-se professor. A profissão docente lida com questões e problemas socioculturais e educacionais e, apesar de sua extrema importância para a dinâmica da sociedade, é pouco valorizada no contexto em que vivemos hoje no Brasil. Porém, alguns fatores ainda influenciam jovens e adultos a escolherem esse caminho profissional. Uma influência recorrente são referências familiares de educadores, em que estes tornam-se inspirações. Além disso, o convívio com o meio escolar não apenas como estudante gera o primeiro contato com a prática docente. É possível observar essa recorrência nas narrativas a seguir:

Tenho duas tias que são pedagogas. As minhas duas avós também trabalhavam em escolas. Então, eu sempre estava no meio. Lembro que quando eu era criança, ela era merendeira de uma escola e quando eu ia visitar ela, acabava às vezes indo junto e passava a tarde. Eu ficava de sala em sala, junto com as professoras, acompanhando sempre. (Carla)

Eu tinha essa coisa da Pedagogia, que era uma área que eu já conhecia. Minha mãe é professora. Já tinha acompanhado e tudo. (Julia)

Desse modo, as experiências prévias à formação inicial, no convívio com o contexto escolar, sejam na condição de aluno ou como acompanhamento do trabalho de um familiar educador, têm uma influência importante nas trajetórias dos professores. Sendo assim, as trajetórias dos processos formativos dos professores nunca são iguais, pois “a bagagem sociocultural de cada sujeito é um fator que distingue suas condições, para aprender durante as situações de ensino” (BOLZAN, 2009, p. 41).

Com a desvalorização da profissão docente na sociedade, observamos nas narrativas que constantemente a licenciatura não é a primeira opção. Mas constituiu-se em uma escolha que, por algum motivo pessoal, tornou-se o caminho cursado. No entanto, o fato do curso de Pedagogia não ter sido a primeira escolha no vestibular não é impeditivo para que esses profissionais não se sintam satisfeitos com a sua profissão, conforme as narrativas que seguem:

Eu escolhi o curso porque, na verdade, sempre gostei muito de estudar e eu gostava bastante de ensinar. Tenho dois irmãos e eu meio que participei do processo de alfabetização deles. Pedagogia não era minha primeira opção, mas eu acredito que foi uma opção boa. Era a minha segunda opção de curso. Como eu não consegui ingressar na primeira, acabei indo para segunda opção, mas foi um curso que eu gostei bastante e me encontrei, em partes. (Carla)

O curso não era a minha primeira opção, eu acabei escolhendo porque eu não passei no que eu queria. Eu acabei fazendo porque eu gostava... Aquilo bem “clíchezinho” de gostar de crianças. Mas, eu gostava de crianças, achava que eu poderia gostar do trabalho com elas ensinando alguma coisa, fazendo alguma diferença. Eu entrei no curso meio que sem saber direito o que era e para testar se eu gostava. Eu acabei gostando e aí fiquei. Eu entrei pelas vagas remanescentes do Enem. (Daliana)

Eu nunca quis ser professora no ensino médio... [...] Quis muito fazer Engenharia de Produção. A minha família é toda do Rio Grande do Sul, meus pais são daí. [...] Nesse período eu passei aqui em J. para Física Licenciatura [...] Fui passar as férias em Santa Maria, acabei ficando para morar meio no “susto”. Minha mãe é pedagoga, meu pai cursou Pedagogia. [...] Eu entrei pelas vagas remanescentes com a nota do ENEM. [...] Tinha Física, Letras e Pedagogia. Física tinha pouca vaga, Letras tinha umas vagas razoáveis e Pedagogia tinha 21 vagas, muita vaga! Eu fiquei tipo: “eu quero muito entrar, só que eu não sei para onde eu vou para conseguir entrar”. Aí eu acabei optando por Pedagogia por já conhecer. Depois, posteriormente, eu queria Letras porque eu sou apaixonada por literatura, ou Física. Na minha cabeça eu achava que ia trocar de curso, eu não queria Pedagogia, eu não queria ser professora. Mas, durante o curso... sabe uma chave que gira? Literalmente assim, foi uma chave que me virou e eu falei: “gente, é a educação! É essa coisa de pessoas, essa coisa de desenvolvimento. É isso!”. Pensei isso e fiz o curso até o final, feliz e realizada. (Julia)

Eu escolhi cursar Pedagogia porque eu gostava muito de brincar de professora, dava aula imaginária para os meus alunos e na escola as professoras também sempre me davam as folhinhas que sobravam, eu tirava xerox de livro... enfim, eu chegava em casa e passava tudo no quadro o que eu tinha visto em aula na escola. Era assim que eu estudava também. Mas, eu fui fazer o vestibular e todo mundo: “não! Ser professora não dá, ganha muito pouco...”. Aí eu tentei e passei em Direito, Arquitetura, Administração..., mas nada era o que eu queria, não era o que eu gostava. Até que eu resolvi fazer para Pedagogia, passei na federal e amei, né? (Ana Carla)

Carla e Daliana contam que apesar do curso de Pedagogia ter sido segunda opção, sempre tiveram uma afinidade com essa área e conseguiram se identificar profissionalmente nela. Julia nunca havia pensado em cursar Pedagogia até se deparar com a escolha do curso no ingresso com as vagas remanescentes do Enem, em que sua mãe pedagoga e seu pai ex-estudante de Pedagogia influenciaram na sua decisão por ser uma área em que já se sentia familiarizada.

Contudo, como as outras entrevistadas, foi durante o curso que a identificação com a área da educação floresceu. Ana Carla apresenta uma jornada de escolha de curso diferente das outras entrevistadas, pois apesar de ser seu interesse, a pedagogia se tornou sua segunda opção em decorrência dos conselhos que ouvia sobre a desvalorização dessa profissão.

As participantes desta pesquisa mostraram-se bastante satisfeitas com a formação inicial ofertada pela Universidade Federal de Santa Maria, tanto no curso de Pedagogia Diurno, quanto no noturno. Porém, algumas críticas foram ressaltadas, como as poucas atividades práticas ofertadas ao decorrer dos semestres, mantendo essas experiências apenas para os estágios no fim do curso. É necessário ressaltar que houve mudanças curriculares depois que essas egressas se formaram e um novo currículo foi implementado em 2019, no qual essas críticas foram ouvidas e a inserção prática na escola agora começa antes, não apenas no final do curso. Observamos esse aspecto nas narrativas a seguir:

Quanto a formação ali na UFSM, eu gostei. Apesar que agora já teve mudanças no curso, desde que eu me formei..., mas eu acredito que ficou faltando bastante a parte prática, a gente fez uma que outra atividade prática nas PED e depois somente o estágio. Acho que faltou um pouco da prática porque, querendo ou não, a gente aprende mesmo a usar a teoria quando a gente começa a praticar, quando a gente vai trabalhar. Então, se já tivesse um pouco mais dessa questão de tu estares frente ao aluno durante o curso..., eu acho que auxiliaria bastante, para depois tu ingressar mais capacitada no mercado de trabalho. (Kelly)

[...] no antigo [currículo] eu acho que deveria ter mais prática antes, não lá no final do curso somente. Agora parece que mudaram, colocaram estágios no início, mas se realmente fizeram isso, dará conta. Mas, no meu, eu senti bastante falta disso. A gente vai para a prática mesmo só bem no final, nas PED's que era só uma semaninha... E só. Eu, desde o segundo semestre do curso entrei no Pibid, sempre estava dentro da prática, atuando, planejando em formação, mas tive colegas que não estavam nisso desde o início e sentiram bastante dificuldade. (Ana Carla)

Acho que fica muito para o final a parte prática. Eu acho que mudou um pouco agora, né? Acho que as gurias depois de nós iam começar a ter práticas desde o terceiro ou quarto semestre. (Daliana)

Ao referir sobre as práticas durante o curso, Daliana destaca que a mudança de currículo trouxe avanços importantes ao inserir essas atividades ao longo da formação e não somente ao final do curso. Na perspectiva da Kelly, a aprendizagem e apropriação da teoria só acontece durante a prática. Assim, segundo Carla, alunos

que não têm contato com atividades práticas durante o curso sentem mais dificuldade que os outros ao chegar na etapa do estágio curricular.

As atividades práticas durante a formação inicial são necessárias para a construção do saber docente, pois segundo Freire e Horton (2011) o conhecimento não se constrói apenas com teoria, porque sem a prática não existe conhecimento. No entanto, “a prática em si mesma não é sua teoria. Ela cria conhecimento, mas não é sua própria teoria” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 112)

É imprescindível ressaltar que os estágios e inserções nas escolas não são apenas momentos em que se coloca a teoria estudada nas disciplinas em prática, mas que articula teoria e prática, fazendo com que os estudantes reflitam sobre a realidade educacional em que estão inseridos, utilizando os estudos e pesquisas como ferramentas para a evolução da prática docente. Desse modo, o contato com a realidade educacional durante o percorrer do curso, não apenas no final, proporciona aos professores em formação maior entendimento e significação dos estudos epistemológicos, pois na disciplina a aprendizagem envolve o conhecimento, enquanto na prática, a aprendizagem acontece a partir do fazer e o conhecer fazendo (TARDIF, 2014).

Ainda na relação prática e teoria, é importante para construção do saber docente do professor em formação, que os formadores exerçam uma articulação entre o conteúdo estudado nas disciplinas teóricas com as situações que o estudante poderá encontrar nas áreas de atuação do pedagogo, mencione exemplos, apresente propostas de atividades e trabalhos pedagógicos que podem ser realizados.

Além da prática voltada para a inserção na escola, Daliana aponta a ausência de exemplos de atividades práticas nas disciplinas curriculares, como exemplos de jogos, atividades e estratégias pedagógicas:

Acho que faltam algumas coisas [...] acho que a preparação para o que a gente vai fazer depois, mais tarde... não é pouca, porque tem coisas que a gente tem que aprender sozinha também na prática, mas eu acho que a gente não vê muito sobre estratégias, por exemplo. Uma coisa assim a gente só viu ali na disciplina da D. mesmo, a função dos jogos de leitura e tal... isso foi algo bem dela, eu não vejo as outras professoras fazerem, é tudo muito teórico. [...] acho que fica muito para o final a parte prática. (Daliana)

Além disso, a formação do pedagogo abrange diversas áreas, visto a amplitude de conhecimentos necessários para atuar com crianças do berçário ao quinto ano do ensino fundamental, passando por educação de jovens e adultos, gestão escolar, entre outras áreas que demandam essa formação pedagógica. Assim, os currículos dos cursos de Pedagogia da UFSM contêm disciplinas de diversas áreas, como psicologia, sociologia, filosofia, história, geografia, música, teatro, educação especial, gestão escolar, entre outras. Essa dimensão das múltiplas áreas de formação e trabalho do pedagogo é observada na narrativa a seguir:

Quando a gente fala de subjetividade, cada um tem uma. A gente pode trabalhar numa empresa, no RH ou alguma coisa assim. Porque a gente trabalha com capital humano. Cada um vai ser um e a gente precisa compreender muita coisa para poder fazer escolhas e ter abordagens interessantes para o desenvolvimento dessas pessoas, que é o nosso objetivo. Independente da área que cada um vai trabalhar, a gente vai trabalhar com desenvolvimento de pessoas. Então, é um curso muito abrangente. (Julia)

Desse modo, Julia contempla em sua fala a amplitude das áreas do conhecimento necessárias para a atuação profissional do pedagogo, o que faz com que os alunos terminem a graduação com a sensação de que ainda não estão preparados para o mercado de trabalho. Tendo isso em vista, ela expressa a sua perspectiva em que o tempo de estudo deveria ser ampliado:

Acho, entretanto, que é um curso muito abrangente, realmente. A gente estuda de cada disciplina um pouco, a gente estuda psicologia, história do mundo, história do Brasil... Porque tudo é histórico, tudo é processo histórico. A gente estuda muito isso. [...] eu acho que se eu pudesse implementar alguma coisa nesse mundo, eu faria com que as licenciaturas de maneira geral fossem cursos de período integral, como é a Medicina e Engenharia. Manhã e tarde estudando. Porque tem muita coisa e a gente lida com seres humanos. Tem sempre muito mais coisa que a gente pode aprofundar para melhorar a nossa maneira de atuar depois. É um curso muito abrangente, realmente, mas às vezes eu fico meio assim... eu queria ter sabido muito mais e ter tido tempo para entender muito mais. (Julia)

Sobre a formação dos pedagogos na Universidade Federal de Santa Maria, as egressas reconhecem o foco na capacitação do trabalho docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, elas comentam que a atuação do pedagogo em outras áreas, como a pedagogia hospitalar e empresarial,

não tem espaço dentro do currículo. Constatamos essas perspectivas nas narrativas a seguir:

A UFSM é uma universidade muito plural, muito rica. [...] por ser uma universidade pública, tem muito também a questão da pesquisa, que a gente acaba entrando em contato. Eu, infelizmente, fui começar a me preocupar com a pesquisa em si, para ser bem sincera, mais para o final do curso. Teve muita coisa que eu fui me dar conta, de quantas possibilidades a gente tem ali dentro, mais no final do curso. Só que é muito rico. É muito rico! Temos ótimos professores preocupados tanto com pesquisa quanto o desenvolvimento do educando. Acho fenomenal! (Julia)

Eu acho que o curso em si é muito bom. A gente tem muita influência da pesquisa dentro do UFSM. Uma coisa que eu não vejo muito é outros caminhos, como uma pedagogia mais administrativa...; é mais focado na Educação Infantil e Anos Iniciais, eu acho. Mas, o curso na questão de pesquisa, extensão, essas coisas, é muito bom! (Carla)

A [formação] da UFSM, eu acho que para mim ela foi bem útil de acordo com o que eu quero atuar, porque eu pretendo ficar com as crianças pequenas da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais, mas eu acho que ela ainda é muito vazia para as outras áreas que a pedagogia pode acontecer, tipo pedagogia empresarial, hospitalar, essas outras áreas. A gente não viu absolutamente nada a respeito, só pesquisando por fora. Eu acho que ainda falta um pouquinho ali. Mas de modo geral, eu acho que o pedagogo é importante em qualquer lugar que ele vai atuar, seja ali com as crianças ou seja trabalhando fora do âmbito escolar, para preparar as pessoas para alguma outra coisa. (Daliana)

Nas narrativas da Carla e da Julia, a pesquisa e a extensão são mencionadas como pontos positivos da IES. Julia comenta sobre a pluralidade de oportunidades de aprendizagens no âmbito da pesquisa e extensão que estão englobadas na universidade, mas que só foi criar conhecimento sobre esses aspectos no final da graduação. Isto acontece pois, geralmente, os alunos ingressam na graduação sem ter conhecimento sobre as diferentes esferas da universidade. Assim, exploram e experienciam o que a dinâmica institucional tem para contribuir para a formação durante os anos de graduação, necessitando de tempo para os alunos conhecerem as oportunidades fornecidas em sua integralidade.

Apesar da pesquisa e da extensão serem pontuadas como aspectos positivos da instituição, as egressas realizam uma crítica para o curso ao identificarem a necessidade da inclusão no currículo das diversas áreas que o pedagogo atua, não somente a escola regular de ensino. No entanto, além de atender às exigências do currículo obrigatório, o estudante em formação inicial precisa exercer o processo de

autoformação, ou seja, reconhecer suas fragilidades formativas e buscar atividades extracurriculares e disciplinas optativas. Isso demanda uma compreensão de que o estudante precisa se comprometer com a sua própria formação, equilibrando atividades curriculares e extracurriculares. Segundo Nóvoa (1997, p. 13), “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. A inserção nessas atividades impacta na prática docente, seja no estágio supervisionado ou no exercício profissional do egresso. Nessa perspectiva, Ana Carla comenta:

Desde o segundo semestre eu já estava entrando no PIBID aprendendo a planejar, indo para sala de aula. Mas, colegas meus que não fizeram este percurso, depois sofreram dificuldades para planejar, para ir para o estágio. Então, eu acho que cada um faz a sua trajetória, a sua formação. Mas o currículo deixa essa parte mais no final, para a prática. Tem as PED's, mas é uma semaninha. Foi muito no final para quem não tinha esse outro lado, que ficou apenas na sala de aula [...]. Mas, claro, agora mudou o currículo, então agora parece que vão antes para a sala de aula e também como eu disse, não é só isso que é importante, cada um tem que buscar o seu, a sua aprendizagem, as suas experiências e a sua formação. (Ana Carla)

Observamos na narrativa acima a percepção da entrevistada sobre o dever do estudante em formação inicial buscar por si mesmo saberes e experiências para além do currículo obrigatório do curso. Desse modo, há a necessidade de que o estudante organize suas prioridades, vida pessoal e profissional, de modo a atingir seus objetivos como professor em formação. Esse processo demanda autonomia do aluno, em que ele deixa de ser apenas um receptor, ao realizar escolhas para complementarem sua própria formação. Esse movimento configura-se um processo autoformativo, no qual o sujeito busca meios para construir conhecimentos por iniciativa própria, ampliando seus conhecimentos.

Além da formação inicial, a formação continuada é de extrema importância no trabalho do educador, pois este deve estar em constante evolução e atualização, tendo em vista o inacabamento diante dos saberes da prática docente. Nesse sentido, Isaia (2007) afirma que:

[...] tornar-se docente se realiza em um processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem seja qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com

essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda a vida e em toda a trajetória profissional é uma construção que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se como docente. (p. 157)

Dessa forma, os estudos de Isaia (2007) remetem à compreensão de que ser professor é um constante processo de aprendizagem. Não é possível atribuir somente à formação inicial os conhecimentos de toda trajetória docente. Nessa direção, as entrevistadas corroboram esse entendimento quando afirmam:

Eu acho que não é possível a gente aprender tudo apenas na formação inicial. Eu acho que precisa de uma formação continuada e, também não só isso, mas a gente ter a própria autonomia de buscar através de grupos de pesquisa, de eventos, de estágios extracurriculares...; tem “n” formas da gente melhorar a nossa formação. Eu penso que a gente precisa ter uma autoformação, uma responsabilidade pela nossa própria formação. A gente precisa ter uma autonomia de analisar o nosso percurso e ver “olha, está sendo suficiente para mim? Não está? Vou buscar novos meios, novos caminhos, novas leituras. Até mesmo com um colega, conversar, trocar ideias, não ficar só no curso. [...] cada um buscar ter uma formação informal, no caso, não ficar só com o que a gente aprende lá na sala de aula, mas buscar o fora também e outras formações, ter uma formação continuada sempre. Tudo é importante, mas não é suficiente. A gente precisa gestar a nossa própria autonomia, o nosso percurso. (Ana Carla)

Eu entendo também que para além do que a gente vai na faculdade, a gente tem que ir com os pezinhos procurar, sejam grupos, mais literatura específica. Entendo que é nosso papel, enquanto profissional, sempre procurar dentro da universidade, depois que a gente sai da universidade... Sempre procurar ampliar todo esse conhecimento que a gente tem sobre a educação em geral. E aí educação com inclusão, com neurotípicos, com todos os cenários. (Julia)

A fala da Julia enfatiza a importância do professor estar em constante busca por novos conhecimentos e qualificação profissional. Assim, a formação continuada tem um papel fundamental na aprendizagem dos professores e pode ser realizada em diversos modos, como por meio da pós-graduação, seja mestrado, doutorado ou especialização, através de cursos, aprendizagens informais e autodidatas, e até mesmo por meio de uma segunda graduação, a fim de complementar a primeira. Entretanto, “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 13).

Nessa perspectiva, a busca por novos conhecimentos sobre outras temáticas foi manifestada pelas entrevistadas. Depois de se formar em Pedagogia, a Ana Carla escolheu cursar uma segunda graduação:

Eu acho que tudo complementa. Eu optei pela Educação Especial como uma formação continuada. Eu senti bastante algumas dificuldades e vejo que que é um público bastante, às vezes, deixado de lado. Então, foi mais por isso que eu escolhi a Educação Especial, para me ajudar, me auxiliar e complementar a minha formação. (Ana Carla)

Eu comecei no curso de Física. Depois que eu terminei, optei por fazer Pedagogia. Já no meio do curso de Física me deu vontade de fazer Pedagogia, porque sempre foi uma área que me atraiu, mas eu não quis deixar pela metade o curso de Física também, que querendo ou não, acaba sendo mais uma oportunidade de emprego. No que eu finalizei o curso de Física, entrei pelo ingresso e reingresso como portador de diploma no curso de Pedagogia que, como eu disse, sempre foi uma área que me atraiu, sempre que eu podia eu ia nas escolas, ajudar principalmente no Ensino Fundamental, sempre ajudei bastante, quando estava no ensino médio já. (Kelly)

Ana Carla sentiu necessidade de buscar mais conhecimentos sobre a educação especial, optando, assim, por cursar uma segunda graduação na área afim, para complementar sua formação e seu trabalho como pedagoga, assim como Kelly, que é formada em Física e, posteriormente, buscou a formação em Pedagogia.

Outro tópico recorrente nas narrativas é a insatisfação com a carga horária de disciplinas de Educação Especial durante o curso. No currículo de 2007 (cursado pelas entrevistadas), havia duas disciplinas de 30 horas cada intituladas “Educação Especial: fundamentos” e “Educação Especial: processos de inclusão”, além da disciplina de LIBRAS (60 horas). No currículo atual, implantado em 2019, estão incluídas as disciplinas “Fundamentos da Educação Especial A” (60 horas), “Educação Especial e processos de inclusão A” (45 horas) e LIBRAS (60 horas). Assim, houve um aumento de 45 horas de estudos da área no currículo obrigatório. As egressas comentam sobre essa demanda nas seguintes narrativas:

Acho que se o curso tivesse integralidade de períodos de manhã e tarde, a gente poderia ter muito mais disciplinas, por exemplo de Educação Especial. Para o pedagogo faz muita falta, que às vezes a gente não sabe como lidar, não sabe como proceder. A gente tem, por exemplo, um autista e um surdo. Ou a gente tem um aluno com Síndrome de Down e um cadeirante. Às vezes a gente fica meio sem saber como agir. Não pensando que a gente tem que

saber, dominar toda a questão da Educação Especial, mas eu acho que a gente poderia... Se a Pedagogia, a licenciatura, fosse levada mais a sério. A gente poderia ter uma formação um pouco mais integral, nesse sentido. (Julia)

Acho que na questão da Educação Especial, a gente tem poucas cadeiras para dar conta depois da realidade e não se vê tudo, só vivendo mesmo para conseguir aliar e desenvolver um trabalho, um planejamento bom. (Ana Carla)

Eu acho que a parte da Educação Especial tem pouca disciplina com pouca carga horária, é bem pincelado, pouca coisa, tem duas disciplinas de 30 horas, se eu não me engano, que envolve todas as “deficiências”, não é deficiências o termo correto que se usa, mas que envolve todas: autismo, deficiência auditiva... Acaba envolvendo todas em muita pouca carga horária. Então, acho que isso deveria ser um pouco mais ampliado. E ainda tem LIBRAS que é separado, mas também tu aprendes somente o básico do básico na disciplina de LIBRAS. Tu não consegues chegar numa sala de aula, se tu precisar usar, e conseguir usar totalmente porque tu aprendes muito pouco. É muito pouco tempo nessas disciplinas, nessa área. (Kelly)

Tínhamos duas cadeiras de Educação Especial, a primeira era totalmente teórica, só para falar sobre a história da educação especial e a outra que era mais sobre os processos mesmo, não lembro o nome direito... Processos Inclusivos, acho que é. Eu não lembro direito, mas eu também achava muito pouco porque era uma cadeira de 30 horas só, a professora tinha que ficar entre teoria e tentar mostrar algumas coisas mais práticas, algumas estratégias mesmo. Então, eu saí de lá da UFSM sabendo que caso eu tivesse algum aluno da educação especial, sou eu que vou ter que correr atrás, porque eu não me sinto preparada com a formação de lá. [...] eu acho que ele [o curso] não te dá nem tanto um caminho, ele te mostra que tem uma luzinha lá no fundo e aí tu que vai atrás. Mas eu acho que isso em qualquer coisa, né? Independente de sair sabendo tudo de lá. Mas eu acho que foi bem pouco, não sei como é nas outras universidades, mas achei bem pouco. (Daliana)

[...] nas disciplinas que envolviam a Educação Especial, como a carga horária era muito curta, eram poucas horas e tinha que envolver todas as necessidades especiais, é uma pincelada em cima de cada uma. Então, eu acredito que faltou, que foi pouco. (Kelly)

Observamos que todas as egressas entrevistadas manifestaram descontentamento com a carga horária destinada à área da educação especial no currículo que cursaram. Elas relatam que as disciplinas oferecidas pelo curso, em decorrência da pequena carga horária, trabalham o conteúdo de maneira superficial, sem aprofundamento. Julia defende a implementação de uma carga horária maior nos cursos de Pedagogia, a fim de potencializar a formação através de modo integral, tendo mais espaço para áreas como a da educação especial. Ana Carla e Daliana relatam que entendem que apenas irão aprender a trabalhar com a inclusão

escolar na prática, ao trabalhar nesse contexto, pois as disciplinas não as preparam para essa realidade.

Além do impacto que a organização e distribuição das cargas horárias têm na formação dos estudantes, algumas especificidades da dinâmica institucional, às vezes, prejudicam esse processo. Algumas entrevistadas comentaram que, além da pequena carga horária de educação especial na grade curricular do curso, se sentiram prejudicadas pela falta de professores nessas disciplinas. Em suas narrativas, destacam que ocasionalmente não há professor disponível para ministrar algumas disciplinas, sendo necessário abrir editais de concursos para professores substitutos. Porém, esses processos levam um certo tempo, fazendo com que os alunos fiquem sem aula durante um período significativo e a disciplina seja ministrada em um tempo menor do que o previsto. Isso acontece porque “as peculiaridades da estrutura e da dinâmica institucional da universidade influenciam bastante suas atividades e surgem como um inevitável marco de suas condições” (ZABALZA, 2004, p. 67). Observamos essa recorrência nas narrativas de Carla e Julia:

Mas até nas próprias cadeiras de Educação Especial, que eram duas no curso, em uma dessas duas, uma professora pediu afastamento e a gente ficou o semestre inteiro sem ter aula. Então, acabou que não teve a cadeira, a gente teve duas semanas de aula e só. (Carla)

Eu acho que todo tempo, ali às vezes, parece que é pouco. Por mais que a gente veja tudo isso, acho que tem questões logísticas que às vezes também prejudicam. Por exemplo, no nosso curso, [...] no currículo que eu segui, de Educação Especial, por exemplo, nós tínhamos duas disciplinas obrigatórias. Uma dessas disciplinas a gente ficou sem professor na metade do semestre. Então, tem questões logísticas que às vezes atrapalham a gente, ainda que esteja lá na ementa aquela disciplina, com aquele currículo, aquela proposta, aqueles objetivos, e isso vai refletir na nossa forma de atuar depois. [...]mas, eu acho que às vezes falta, tanto essas questões logísticas, que muitas vezes independe da coordenação do curso que não tem o que fazer se está faltando professor e contratação. Eu entendo toda essa parte. (Julia)

Carla e a Julia comentaram as ocasionais faltas de professores em algumas disciplinas durante a suas formações. As entrevistadas manifestaram terem ficado sem professores por um período nas disciplinas da área da educação especial, em que a carga horária de estudo foi minimamente aproveitada em decorrência de burocracias e dinâmica do trabalho da IES.

O estudo sobre a inclusão escolar durante a graduação é de extrema importância para os estudantes que se inserem em estágios extracurriculares e se deparam com esse contexto (que é recorrentemente). Assim, a presença da relação entre teoria e prática nas disciplinas, como mencionado anteriormente, é importante para que o professor em formação consiga dar significado e sentido para o conteúdo estudado e seja capaz de refletir sobre a sua prática no estágio. Além disso, os conhecimentos epistemológicos construídos nas disciplinas serão usufruídos na sua prática docente. O processo dessa construção de conhecimentos a partir das disciplinas configura-se em uma atividade heteroformativa, pois “a heteroformação está alicerçada na relação entre sujeito que busca a formação e os distintos fatores envolvidos no contexto em que esta formação acontece” (BOLZAN, 2021, p. 73).

Julia manifesta em sua fala que as disciplinas de Educação Especial, apesar de poucas, eram um espaço de compartilhamento sobre as vivências com alunos público alvo da educação especial:

Nas disciplinas específicas de Educação Especial era quando a gente tinha esse espaço para tirar dúvida, para perguntar “e se me surge isso, o que eu posso fazer?” ou para quem já convivia, tipo “sou auxiliar mas o meu aluno está com esse tipo de comportamento e eu não sei como agir”. Era um espaço que a gente tinha para realmente aprender sobre o outro, que é tão diferente da gente. Só que como eu falei, são espaços reduzidos de duas disciplinas. Eu, por exemplo, tive uma e meia. Então, é uma coisa ainda precária nesse sentido. (Julia)

Evidenciamos a partir dessa narrativa o quanto um espaço de compartilhamentos de saberes e experiências, entre colegas e professores, agrega ao trabalho do professor. Desse modo, os estudantes aprendem não apenas com suas próprias experiências, mas também por meio das experiências de seus colegas. Esse processo é denominado como interformativo, pois os conhecimentos são construídos a partir de trocas de saberes entre pares.

Esse espaço de compartilhamento sobre vivências no campo educacional é importante em todas as disciplinas do curso de licenciatura, sendo que os conteúdos previstos para cada disciplina não precisam ser tratados de maneira isolada. Abordamos constantemente o termo interdisciplinaridade no campo da educação, ou seja, as relações entre diferentes disciplinas. Sobre a articulação

entre os conteúdos das disciplinas gerais com o trabalho da educação inclusiva, as entrevistadas relatam:

Nas outras disciplinas eu não vi eles tentarem abordar essa parte da Educação Especial. (Kelly)

Particularmente, falando da minha percepção, pouco. Pouco, talvez por essa mesma falta de domínio. Aquilo que a gente não sabe muito bem, a gente acaba não tendo muito o que passar adiante. [...] Nas disciplinas em que não tinha nenhum caso de inclusão [de colegas], nas disciplinas gerais, pouca abordagem, pouco referencial teórico e metodológico voltado para isso. (Julia)

Tinha alguns professores, principalmente os que eram da área da Educação Especial, que davam aula no curso de Educação Especial, eles buscavam fazer esse link [entre o conteúdo da disciplina e a educação especial]. Mas, a grande maioria... eu acredito que até por serem formados em Pedagogia também, eles não tinham muita noção. O que eu vi, que eu me lembro que tive um pouco, foi em História e em Didática. (Carla)

Segundo as entrevistadas, os professores do curso de Pedagogia não costumam fazer relações entre o conteúdo das suas disciplinas com a inclusão escolar. Julia e Carla relacionam esse fato à falta de domínio da área, pois cada professor tem seus focos de estudo e pesquisa. Porém, entendemos que a educação especial não é uma área de estudo isolada das demais e que o trabalho com crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem está englobado no trabalho docente pertinente ao pedagogo. Sendo assim, a inclusão escolar perpassa as áreas de conhecimento do curso de Pedagogia. No entanto, o modo que os professores trabalham o processo heteroformativo vai ao encontro da ideia de reprodução da matriz curricular, a fim de preencher o vazio do sujeito.

Outro elemento que apareceu de forma significativa nas falas das professoras está relacionado às experiências que tiveram durante a graduação, sinalizando a oportunidade de conviver com colegas público-alvo da educação especial. Elas contaram sobre os compartilhamentos de experiências e pontos de vista que os colegas acrescentaram nas aulas e sobre os benefícios que essas atividades interformativas agregaram às suas formações. Além do estudo teórico, espaços para ouvir o ponto de vista do outro, que é diferente de nós, possibilita a formação de professores empáticos que conseguem refletir sobre as diversas realidades que encontram nas escolas, com as diferentes dificuldades e demandas

de cada aluno. As narrativas das participantes deste estudo contam um pouco sobre essas experiências interformativas e heteroformativas:

Eles [colegas com algum tipo de deficiência/transtorno] traziam uma realidade que a gente não tem noção. A gente entende que deve ser muito difícil, que o mundo ainda não é “adaptado” e não se preocupa tanto com isso ainda, apesar de ter aumentado muito. Mas, eles trazem perspectivas que a gente não tem noção porque não é a nossa realidade. Quando eles traziam determinadas coisas... como no caso do D. que tinha a questão de atravessar a rua. Eu nunca parei, fechei o meu olho e tentei atravessar uma rua sem enxergar nada! Não é a minha realidade. É uma coisa banal do dia a dia, quantas ruas a gente atravessa em um dia. Mas, quando eles traziam essas questões... Nossa! E aí você pensar em... O D. enxergou até os 8 anos, eu acho. Às vezes ele falava de uma criança que nunca enxergou, como é difícil! Para nós é muito abstrato e é um desafio muito grande interagir, desenvolver essa criança porque nos faltam essas referências, são realidades muito diferentes. Então, nesse sentido de reflexão e de pensar nós, sujeitos, que vivem determinadas coisas e tem uma realidade própria, era muito enriquecedor. Muito! (Julia)

Em algumas disciplinas, como eles [colegas com algum tipo de deficiência/transtorno] estavam ali, alguns professores pediam relatar um pouquinho da rotina, e também em outras, como na PED, por exemplo, as aplicações que eram feitas, as pesquisas, na escola especial, não lembro o nome agora da escola dos surdos, e eles aplicavam lá, então acabava vindo por conta disso. (Kelly)

Julia relata sobre como, através do convívio com seu colega com deficiência visual, buscou se colocar no lugar do outro, desafiando-se a imaginar e entender o quão diferente é a realidade de um aluno com esse tipo de deficiência.

As políticas de ações afirmativas e sistema de reserva de vagas (cotas) garantem o acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, promovendo a emancipação desses cidadãos, pois:

Sabe-se que as desigualdades educacionais se traduzem em privação de oportunidades no mercado de trabalho, bem como em discrepância no que diz respeito ao gozo dos direitos constitucionalmente assegurados aos cidadãos, reforçando-se assim o ciclo vicioso da exclusão. Desta forma, as políticas de inclusão se destinam a promover justiça social a minoria e grupos que são, ou tenham sido, historicamente excluídos do Ensino Superior (FRANCO, LAUXEN e OLIVEN, 2016, p. 92).

Além disso, outros integrantes do meio acadêmico se beneficiam com a presença de alunos público alvo da educação especial, como é possível reconhecer nas falas das egressas a aprendizagem que é proporcionada aos colegas

professores em formação (e também aos professores das disciplinas) a partir dessa convivência (processo de interformação). Porém, infelizmente esses colegas ainda encontram obstáculos na formação, como é possível observar na fala da Kelly:

Até tive colegas surdos no curso e um colega que era cego. O que era cego era mais tranquilo porque ele conseguia escutar o que os professores explicavam, mas os colegas que eram surdos, quando por algum motivo o intérprete não conseguia comparecer à aula, eles ficavam totalmente perdidos, porque nem os professores estavam capacitados para trabalhar com esses alunos. Eles não tinham uma dinâmica para poder incluir eles na turma se os intérpretes não estavam. (Kelly)

Apesar das dificuldades e angústias que as egressas expressam pela pouca carga horária destinada à Educação Especial na grade curricular, observamos nas narrativas que essa área está frequentemente presente nos processos de autoformação dos estudantes de Pedagogia. Assim, as egressas contam que durante a graduação buscaram cursar disciplinas extracurriculares, desenvolver o trabalho de conclusão de curso abordando a inclusão escolar e participar de grupos de estudo da área da educação especial:

Durante o curso, eu procurei fazer outros cursos que a UFSM oferece. Tem o curso de LIBRAS que eu fiz, porque até hoje eu não me sinto preparada para trabalhar com isso em sala de aula. A gente tenta, mas eu não sei se chegarem em mim falar, eu não sei se vou conseguir fazer certo. [...] eu fiz uma DCG de autismo. Eu iniciei uma DCG [...] só que eu acabei abandonando ela na metade por problemas pessoais e eu tinha pegado muita cadeira naquele semestre, então acabou que eu não terminei de cursar. Mas eu lembro que eu fiz até metade do semestre e eu tirei bastante proveito dessa cadeira, até porque na escola eu tive dois alunos autistas e isso me ajudou a entender bastante o processo deles. (Carla)

O meu TCC foi voltado para a inclusão de crianças com necessidades especiais. Na verdade, atividades adaptadas para crianças com necessidades especiais em berçário. Então, ali também eu já consegui um suporte para trabalhar com essa criança com Síndrome de Down [aluno]. (Kelly)

Eu participava do grupo de Educação e Gênero e por último, um pouquinho antes de eu sair da universidade, o grupo de autismo. [...] não tinha plano de sair porque era maravilhoso, tinha muita troca, a questão do entender realmente o autismo. [...] foi por demanda [a procura]. São realidades muito presentes. Encontrei, vou continuar encontrando, vou ter alunos e eu preciso saber preciso saber o que eu faço. Entender - o autismo principalmente - porque é assim, como funciona, para poder me posicionar e fazer as melhores escolhas possíveis na hora que for o meu aluno e eu estiver ali com ele. [...] essas questões de antecipar, de conversar, que são coisas que

no dia a dia a gente não se dá conta. E, às vezes, eu não fazia isso nem com as crianças neurotípicas. Auxiliou muito nesse sentido. Exatamente isso, são sujeitos. Isto as professoras que falavam muito: são sujeitos e sentem tudo aquilo que a gente sente, eles só expressam de outra maneira. A gente jamais adota uma postura evasiva. Não! A gente tenta sempre trazer para perto porque todos são sujeitos. A criança precisa de muita segurança, seja autista, cega, surda, Down, cadeirante, quem for. Ela passa muito tempo com a gente, então, tentar passar uma segurança para criança, tentar estabelecer uma conexão. Tem aquela questão do planejamento [...]. Aí a gente descobre que o planejamento tem a nossa intenção ali, mas é muito melhor que seja pensado em função de criar conexões para além de, talvez, trabalhar determinado tema ou não falar de determinadas coisas em conversa para as crianças. Mas, acho que essa questão de criar e conexões, isso eu aprendi muito no grupo, de acolher, tentar criar conexões com esse sujeito que tem demandas e tudo mais e mostrar que a gente está ali e que ele pode trazer suas demandas que a gente vai tentar acolher. (Julia)

Apesar de não ter conseguido cursar uma disciplina sobre autismo até o final do semestre, em decorrência de problemas pessoais, Carla relata que os estudos e ensinamentos foram importantes para a sua prática como estagiária, pois na turma em que trabalhava havia dois alunos com diagnósticos de autismo. Kelly conta que sua pesquisa sobre atividades adaptadas para crianças com especificidades no desenvolvimento e aprendizagem serve como um suporte para o seu trabalho atual como professora de uma turma de berçário, em que um dos alunos tem Síndrome de Down. Por fim, Julia procurou um grupo de estudos da educação especial que tivesse como foco o autismo, a partir de uma demanda do estágio extracurricular. A egressa relata as aprendizagens provenientes da sua experiência como integrante do grupo, em que coloca em prática o que aprendeu não só com as crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno, mas também com os alunos neurotípicos³.

A reflexão sobre a experiência, bem como, a busca por diferentes oportunidades de formação voltadas à temática é aqui compreendida como a autoformação. O processo autoformativo possibilita meios de iniciação à docência, através dos estágios extracurriculares ou projetos e programas acadêmicos, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Desse modo, o estudante de licenciatura não precisa esperar até o término da graduação para aprender a docência na prática e se inserir em instituições educacionais. Esses espaços proporcionam experiências ímpares aos professores em formação que estão construindo sua identidade docente, ao auxiliar no processo de aprendizagem

³ Pessoas neurotípicas não exibem traços de autismo ou de outra condição neurológica atípica.

dos alunos, planejamentos, e outras atividades envolvidas no trabalho pedagógico. Sobre os saberes construídos durante a prática, Tardif (2014) afirma que os professores:

[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles brotam da experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (p. 30-39)

A construção dos saberes experienciais não estão presentes apenas no trabalho do professor já graduado, mas também estão presentes na formação inicial, pois o conjunto de experiências vividas durante esse processo se desenrolam em aprendizagens únicas para cada estudante. Assim, as práticas experienciadas durante a graduação são fundamentais para a formação de professores, pois há saberes que só são construídos a partir delas.

Destacamos que todas egressas da Pedagogia participantes desta pesquisa estiveram inseridas em estágios extracurriculares, projetos ou programas de iniciação à docência durante a graduação:

Logo que eu ingressei no curso, comecei a trabalhar no berçário como estágio extracurricular. Lá eu ajudava, auxiliava, a professora regente da turma com tudo que era necessário e depois que fiquei um ano com o estágio, fui contratada como auxiliar lá no berçário e fiquei trabalhando durante todo o curso. (Kelly)

[...] eu fui para o PIBID de ciências, fiquei um ano, depois fui para o PIBID de Educação Infantil, fiquei mais um ano e depois eu fui para o PIBID da educação no campo. Neste, fiquei seis meses, eu acho, porque eu tinha muita dificuldade de ter acesso à escola [...]. Fui bolsista da Ipê Amarelo e fiquei quase dois anos. E aí, depois, no último semestre, eu desisti, não fiz mais nada assim de bolsa, fiquei só com os estágios mesmo. Antes de eu ingressar também já trabalhava em escola na rede privada, eu era auxiliar de professora. [...] eu era para jovem aprendiz na escola, meio que o “quebra galho”. (Carla)

Eu só trabalhei como bolsista da Ipê Amarelo, então só tive contato com a Educação Infantil de estágio extracurricular. Aí depois eu fiz só aquelas inserções das PEDs mesmo, que foi quando eu tive contato com os Anos Iniciais. (Daliana)

No segundo semestre eu já entrei no PIBID e fiquei dois anos. [...] aí, fui para o estágio extracurricular do CIEE. Lá eu fui monitora de menino da educação especial, Down e autista. (Ana Carla)

Nos estágios extracurriculares eu trabalhei em quatro turmas [educação infantil]. (Julia)

Através da atividade extracurricular o estudante potencializa seu próprio processo formativo, pois as vivências que relacionam escola e universidade possibilitam a inserção no campo de sua futura atuação e também reconhecem na função da universidade uma instituição que pode promover a qualificação e a potencialização da educação básica (BOLZAN, 2021). No entanto, as instituições escolares, que os egressos poderão trabalhar ao se formarem, possuem diferentes metodologias de trabalho. Assim, os professores podem se sentir frustrados ao não encontrar no mercado de trabalho oportunidades para exercer seus trabalhos em concordância com os pensamentos e perspectivas construídos durante a graduação, principalmente em instituições que adotam a metodologia tradicional de ensino. Além disso, as próprias formações de professores não são idênticas em todas as instituições de ensino superior. Há instituições privadas e públicas (federais e estaduais), com modalidade presencial e a distância, e cada uma tem suas características, potencialidades e deficiências. Podemos observar essas questões, sobre formação e mercado de trabalho, nas narrativas que seguem:

Uma coisa que eu me senti bastante frustrada quando eu saí do curso e entrei no mercado de trabalho, foi a questão de que a gente aprende uma pedagogia dentro do curso que é a questão da criança independente, de, principalmente na Educação Infantil, focar mais nos interesses da criança, não trabalhar tanto com “folhinhas”, deixar a criança criar... E no mercado de trabalho a maioria das escolas é o contrário disso, ainda tem aquela forma bem tradicional de ensino que todo mundo faz a mesma coisa, tem que fazer “folhinha”... E isso foi uma coisa que me deu um choque. (Carla)

Agora estou trabalhando em uma cidade pequena, trinta e poucos mil habitantes, e é uma cidade que, por exemplo, não tem universidade. Tem um polo de uma universidade particular aqui e tem esses cursos à distância. Aqui, os professores da rede, a grande maioria fez o curso de Pedagogia a distância em universidades[...]. Eu não quero fazer juízo de valor aqui, mas que o contexto é bem diferente. A gente vê que é pouca exploração seja da teoria da educação e todas as outras que a gente estuda, seja o pouquíssimo, quase nada, foco em pesquisa e extensão[...]. Tudo isso que a gente tem na pública e na presencial. Então, eu acho que aqui, nesse meu contexto de agora, é extremamente precário. (Julia)

Carla relata a frustração em seu início de carreira como docente por encontrar nas escolas uma pedagogia diferente da sua formação, descrevendo o

ensino tradicional nas escolas em que teve contato, que não vai ao encontro da perspectiva da criança como o centro da aprendizagem. Em outra experiência, Julia comenta sobre o contexto em que está inserida, no qual as professoras, em geral, receberam uma formação diferente da dela. Desse modo, a egressa identifica as diferenças que ter recebido uma formação em uma instituição pública, de prestígio, como a UFSM, acarretou em sua formação docente, em comparação com suas colegas de profissão.

Entendemos que a formação de professores é um trabalho complexo, que envolve múltiplas áreas, especialmente na pedagogia, que abrange a educação desde bebês à jovens e adultos. Sendo assim, o papel da formação inicial é proporcionar a construção de conhecimentos teóricos e práticos que dêem suporte para o trabalho docente do egresso. Para Libâneo (2013),

Os instrumentos mediacionais aos quais os professores precisam recorrer para desempenhar bem sua profissão são as bases teórico conceituais e metodológicas da ciência ensinada, as teorias pedagógicas, e as decorrentes metodologias, os procedimentos e técnicas de ensino, a serviço da aprendizagem dos alunos na sala de aula. (p. 61)

Podemos observar na narrativa da Julia sua perspectiva sobre a diferença que uma formação de professores íntegra e comprometida com o trabalho da área da educação faz no contexto escolar:

Eu vejo que a Pedagogia não tem o prestígio das outras. [...] é tão importante. Eu passo, por exemplo, com os meus alunos, oito horas. [...] E a Educação Infantil, em especial, a gente recebe crianças de quatro meses até cinco anos. Falando em questão de formação cerebral, de processos, mielinização, toda essa questão mais específica do zero aos seis anos, é a idade mais importante! O primeiro ano de vida de um bebê vai definir, se a gente for olhar por exemplo pela lógica da criança, e é tratado com descaso. Eu acho que é muito descaso e isso reflete no pouco profissionalismo em sala de aula. Aí a gente vê esse cenário que deixam fazer o que quiserem e vamos adaptando para aquilo que é mais confortável para o professor (Julia)

Percebemos na fala da Julia que a falta de prestígio da profissão do pedagogo ocasiona cursos de formações que não abrangem as questões essenciais pertinentes ao trabalho do professor, o que resulta em um trabalho centrado no professor e não na necessidade do aluno. Assim, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo” (Nóvoa, 1997, p. 13), ou seja, a formação precisa fornecer

ferramentas que possibilitem que o professor exerça seu trabalho pensando e repensando sobre a realidade em que está inserido, sobre metodologias educacionais pertinentes ao contexto dos alunos, além de refletir sobre o seu próprio papel como professor mediador de construção de conhecimentos.

Nessa direção, A Ana Carla e a Julia refletem sobre a função e o trabalho do professor:

Eu acho que a gente tem que aprender que o planejamento deve ser flexível, partir do interesse das crianças, ter a criança como centro do processo, diversificar os momentos da rotina da escola, não ser homogênea que não leva em conta as singularidades, as necessidades e curiosidade das crianças. Que parta do interesse deles e que leva em conta que a infância é plural, não faça um planejamento estático como se todas crianças fossem iguais, todas vão fazer no mesmo tempo, todas querem a mesma coisa. Entender que cada criança tem o seu tempo, o seu momento ali e o que a gente vê na escola é os professores seguindo uma rotina enrijecida, sem levar em conta as crianças, as singularidades, os interesses e necessidades. Então, acho que o pedagogo tem que ter essa noção de que é preciso planejar de forma flexível, interessante e que tragam a criança para aquela atividade, proposta. Planejar desde o início da chegada da manhã ou da tarde, até o final do período da criança na escola. Não planejar só naquela hora que consideram hora da atividade. Por exemplo, a hora do brincar deixa livre, não tem uma intencionalidade, uma proposta, não leva materiais diversos, não conduzem uma atividade. [...] entender que cada criança tem seu tempo, são únicas. (Ana Carla)

Realmente, é diferente quando a gente está lá na faculdade. Teve um professor ou uma professora [...]. Eu não lembro quem falou, mas bem no início do curso ela dizia que a gente pode se revoltar com as coisas, a gente pode compreender que é uma bagunça, que fragilidades mesmo... Mas a gente também não pode se colocar na figura de super-herói, de salvador da educação. Uma, porque não é assim. Não é uma pessoa ou um grupo de 30 pessoas que sozinhos vão revolucionar e modificar uma coisa que é muito mais estrutural e muito mais antiga do que a gente mesmo. Mas, também não podemos abrir mão da responsabilidade individual que a gente tem perante o pequeno grupo ao qual a gente faz parte, seja nossa família [...]. Porque a gente se educa enquanto grupos. Seja os amigos, a família, a escola e a própria universidade. A gente vai se educando no sentido de olhar a diferença com outros olhos, de perceber os sujeitos e de ser um pouco mais sensível, ter uma escuta um pouco mais ativa no sentido de ouvir mesmo e acolher. Então, realmente a gente fica um pouco durante a faculdade com essa pressão, tanto de querer saber tudo, como de achar que a gente tem que fazer tudo. Mas, na realidade é muito aquele movimento assim de “calma, deixa eu olhar o que está acontecendo para eu ver como eu posso agir, porque não está dando para fazer tudo e resolver tudo que tem aqui”. É muito humano. A gente é falho e vamos fazendo conforme a gente consegue, conforme a melhor maneira possível. (Julia)

Em sua narrativa, Ana Carla disserta sobre a necessidade de intencionalidade no trabalho do professor, pois cada etapa presente no

planejamento das aulas precisa ser pensada com objetivos norteadores, para que haja significância no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ao invés de momentos que apenas preenchem o tempo do período escolar.

Na fala de Julia, evidenciamos outra faceta do trabalho do educador. Compreendemos, através da narrativa, que o professor não deve se colocar no papel de “salvador” do aluno e do sistema educacional, pois essa perspectiva não é realista. Desse modo, para haver uma mudança efetiva nos contextos escolares, é necessária a implementação de leis que garantam os direitos tanto dos alunos quanto dos docentes, além de programas de formação de professores que formem profissionais capacitados para trabalhar com educação e suas multifacetadas. Por outro lado, está enfatizado na narrativa que os educadores também não podem se abster de suas responsabilidades enquanto profissionais da educação, pois esse trabalho lida com seres humanos.

Julia também narra sobre as diferentes percepções do trabalho do pedagogo entre professores em formação e egressos. Algumas concepções podem mudar quando o professor termina a formação inicial, pois irá conhecer diferentes realidades educacionais, com suas demandas, possibilidades e dificuldades pertinentes a cada contexto. Além das inserções nas práticas, novos estudos (formais ou informais), experiências e compartilhamentos de saberes com seus pares irão transformar os conhecimentos já estabelecidos.

Todos os elementos discutidos neste tópico, como a escolha pela carreira, a formação inicial e continuada, as experiências práticas de estágio, atividades discente e docente de estudo, atividades de formação (autoformação, heteroformação e interformação), a inserção no mercado de trabalho, entre outros, fazem parte das trajetórias formativas de cada educador, possibilitando que cada um trace percursos e teça conhecimentos únicos durante suas formações como educadores. Conforme Vaillant e Marcelo (2012),

Uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e educandos, que pode perseguir múltiplas finalidades, explicitadas ou não, e através das quais se chega a certas mudanças. [...] para que se produza uma ação de formação é preciso que se produzam mudanças, através de uma intervenção pela qual há participação consciente do educando, assim como a vontade clara de ambos os atores do processo para conseguirem os objetivos explicitados. (p. 28)

Assim, entendemos que a trajetória formativa não envolve apenas a pessoa em formação, mas todos que participaram direta ou indiretamente da constituição de sua identidade como educador.

5.2 OS ESTÁGIOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Os estágios são etapas importantes na construção do saber docente dos professores em formação, sendo o estágio supervisionado uma etapa obrigatória da formação inicial, prevista por lei. Por outro lado, o estágio extracurricular é opcional e faz parte do processo de autoformação, ou seja, o professor em formação optou por realizar atividades não obrigatórias de forma autônoma. As narrativas das egressas, sujeitos dessa pesquisa, abarcam reflexões sobre suas práticas e experiências durante os estágios.

Por meio dos estágios, o professor em formação tem contato constante com o trabalho docente de outros educadores. Pimenta e Lima (2009) caracterizam o estágio como um período que forma o estudante para um trabalho docente coletivo, visto que o trabalho escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais. Nessa perspectiva, o estágio extracurricular não deve ser um espaço apenas para o estudante auxiliar o professor regente e cumprir ordens, mas de observar e refletir sobre a prática pedagógica no contexto em que está inserido. Além disso, o estágio supervisionado requer um trabalho colaborativo entre estagiário e professor regente, de modo que o regente colabore com as práticas do professor em formação, a partir dos conhecimentos construídos na sua própria trajetória formativa. Constituindo-se, assim, uma aprendizagem compartilhada, que se configura em uma atividade interformativa.

As vivências nos estágios também enriquecem e influenciam a prática docente do egresso, pois quando este termina a graduação, já vivenciou o cotidiano de uma instituição educativa. Além disso, as experiências no estágio extracurricular contribuem para as práticas no estágio supervisionado. Assim, as experiências em ambos estágios se tornam referências para a docência nos primeiros anos de formado, como observamos nas falas das entrevistadas:

Eu aprendi muita coisa! Muita coisa! Porque querendo ou não, no PIBID a gente acabava vendo coisas na escola pública e aquilo acabava influenciando a gente [...] eu digo até hoje que a Ipê Amarelo é uma escola que eu tenho muito vínculo, porque eu acho muito legal o jeito que eles desenvolvem o trabalho deles. Eles pensam de uma forma diferente, eles têm o foco na criança. Isso é uma coisa que eu acabei carregando para a minha vida. Eu aprendi a dialogar com as crianças de uma forma que elas me compreendessem melhor. Aprendi também a sentar com eles, fazer uma atividade... essas experiências assim, querendo ou não, eu não tinha durante o curso porque a gente fica só na teoria. Então, eu acho que me ajudou muito na questão das práticas, de saber coordenar uma turma, de saber direcionar as crianças para as atividades, de explicar [...] (Carla)

Acho que para mim foi muito útil, porque eu consegui levar bastante para o meu trabalho. Ali [Ipê Amarelo] tem a função de tu deixar que eles explorem, que conheçam outros materiais, que não façam as coisas só estruturadas... E o próprio planejamento, de não sair como tu queria, eles que reinventarem e ser legal da mesma forma. Isto eu acho que agregou bastante para mim, foi algo que as professoras sempre me falavam lá, que não deu certo, mas não é porque não aconteceu que estava no papel que foi ruim, sabe? "Olha como eles estão bem, olha como eles estão brincando!" (Daliana)

Carla narra que as suas experiências como estagiária influenciam no seu trabalho como educadora, pois construiu muitas aprendizagens sobre as especificidades da infância durante esse período. O relato de Daliana é semelhante ao anterior, e ainda acrescenta a perspectiva da desconstrução das expectativas de como deve ser uma aula, ao exercer um trabalho não apenas pautado na execução do planejamento em sua exatidão, mas saber exercer uma escuta sensível do que as crianças estão demandando naquele momento.

As narrativas das egressas também contemplaram os estágios extracurriculares como uma oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar. Por meio dessa experiência, os professores em formação têm contato com o contexto da inclusão escolar que, felizmente, amplificou-se nos últimos anos. Desse modo, é consideravelmente comum encontrar alunos com deficiência nas salas de aulas de escolas regulares. Das cinco entrevistadas para esta pesquisa, quatro relataram ter experiências com a inclusão escolar durante o estágio extracurricular.

A construção do conhecimento e da compreensão sobre a inclusão escolar está presente no compartilhamento de saberes entre educadores, seja entre professor pedagogo regente e estagiário, como entre esses dois e o educador especial, caracterizando esse movimento como atividades interformativas. Esse processo em pares é fundamental para a reflexão sobre a prática docente, visto que

cada educador tem experiências e estudos singulares, principalmente quando envolve áreas de formação diferentes, como pedagogia e educação especial, que acabam por se complementarem. Desse modo, a aprendizagem docente constitui-se colaborativamente.

As trocas de saberes entre educadores e o trabalho colaborativo proporcionam novas construções de aprendizagens e de concepções sobre a educação e o trabalho pedagógico, por meio de atividades colaborativas vivenciadas nas relações interpessoais, caracterizando experiências de interformação. Essa perspectiva está presente nas narrativas de Julia e Carla:

Nos estágios extracurriculares, eu tive um aluno autista de três anos. A princípio com diagnóstico de autista [...] eu era auxiliar da turma, da professora, e junto com a gente tinha uma menina da Educação Especial já formada em 2015 [...]. Então, eu interagia com ele, mas até certo ponto, porque quem mais interage no sentido de acompanhar e de ajudar mesmo ele, era ela. Eu ficava mais a cargo do restante da turma. Mas essa interação, como ela é da área, muita coisa ela explicava tanto para mim quanto para a professora. Às vezes material de suporte, um texto interessante, alguma coisa assim, ela mostrava para a gente. Então, nesse sentido, era como se eu tivesse sempre observando. [...] no outro colégio que eu trabalhei como auxiliar também tivemos uma autista. (Julia)

No primeiro ano eu tinha um menino autista. [...] lembro que no meu segundo ano de estágio tinha um aluno, o G., que era autista e quando ele entrava ali ficava nervoso e ficava agressivo. Aí ele se jogava no chão, chutava cadeira, batia, e eu nunca sabia o que fazer. Então, a professora regente ia me explicando, “dá um tempo”[...]. Aí quando ele ficava assim muito agressivo, a gente tinha que segurar ele, conversar com ele [...]. Ela foi me explicando como ela tinha que fazer, porque até no início do ano, nem ela sabia lidar com isso, então a gente sempre tinha que chamar a coordenação e foi aí que a gente foi aprendendo meio juntas. Eu acho que hoje, se tivesse que lidar com essa situação, eu saberia lidar. (Carla)

Julia relata que no trabalho colaborativo entre professora, estagiária e educadora especial, foi possível construir aprendizagens a partir da interação e da observação do trabalho da educadora especial. O compartilhamento de saberes e sugestões de materiais teóricos para estudo também foram importantes nessa construção.

Na experiência de Carla, a troca de saberes também foi essencial para trabalhar com o aluno com autismo e construir compreensões sobre esse contexto. Neste caso, a gestão da escola também participou desses momentos de compartilhamento. Segundo Mantoan (2015), “o exercício constante e sistemático

de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão” (p. 81). Dessa forma, o compartilhamento de experiências concretas entre a equipe escolar impulsiona a construção de novos saberes e a criação de novas estratégias no âmbito da inclusão escolar.

Além do trabalho em conjunto entre educadores, a aprendizagem também é manifestada no processo de ensino e aprendizagem entre educador e educando, circunstância na qual os dois ensinam e aprendem ao mesmo tempo (FREIRE, 1996). Evidenciamos essa perspectiva na narrativa da Ana Carla, ao comentar sobre o seu trabalho como monitora de um aluno público-alvo da especial:

Foram muitos aprendizados. Muitos aprendizados! Porque, como eu disse antes, a gente não tem tanta formação [em educação especial], é uma, duas cadeiras para isso e tu chega na prática que é totalmente diferente. Mas, aprendi muito com ele, a gente tem que se adaptar, respeitar e estar sempre pensando algo para trazer ele para a inclusão com os outros coleguinhas.
(Ana Carla)

Apesar do pouco suporte teórico na graduação, Ana Carla conseguiu lidar bem com o contexto da inclusão escolar não apenas através das reflexões sobre a sua prática, mas ao respeitar as especificidades do seu aluno, aprendendo com ele. Compreendemos que cada sujeito é singular, ou seja, cada criança, com deficiências ou não, possui demandas específicas que precisam ser consideradas no trabalho pedagógico. Então, é necessário que os educadores busquem conhecimentos para não se manter no senso comum, na estereotipização dos alunos com alguma deficiência, dificuldade ou transtorno. Há características em comum que auxiliam e definem diagnósticos médicos, porém isso não significa que todas as crianças com o mesmo diagnóstico possuem as mesmas características e têm o mesmo comportamento. Assim, as particularidades dos alunos precisam sempre serem respeitadas, evitando realizar julgamentos preconceituosos sobre o que se espera de uma criança com determinado diagnóstico.

Observamos na narrativa da Daliana que, por falta de experiências no âmbito da inclusão escolar, ela busca compreender se o comportamento e personalidade de sua aluna no estágio extracurricular é típico de uma criança público alvo da educação especial ou não:

Eu tive a A., com síndrome de down, maravilhosa! Mas a A era uma criança bem...eu não sei, não tive contato com muitas crianças especiais, mas a A. era uma criança bem dinâmica. Ela fazia tudo super bem, acompanhava a turma muito tranquilo, o que a gente propunha para fazer, ela fazia, se dava super bem com todos colegas. A minha maior preocupação era com a alimentação que ela engasgava às vezes, não sei se por causa da mastigação... Era mais com isso. (Daliana)

Quando o pedagogo assume a docência de uma turma, desenvolve-se um processo de conhecer aquela turma, saber quais são as demandas que as crianças apresentam, quais são suas dificuldades, facilidades e interesses e o mesmo processo acontece com os alunos público-alvo da educação especial. Apesar de o diagnóstico médico fornecer uma referência, já indicar algumas possíveis características daquele aluno, apenas com a convivência é possível conhecer a criança, descobrir sua personalidade, reconhecer quais aspectos têm mais necessidades de serem trabalhados em sala de aula e quais estímulos ela demanda. Nessa perspectiva, Mantoan (2015) diz que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (p. 69)

A questão da oralidade, ocasionalmente, é uma dificuldade que os educadores encontram com alunos público-alvo da educação especial. Isto exige que seja exercida uma escuta sensível, ao “escutar” o que a criança quer expressar por outros meios que não sejam verbais, mas com expressões faciais e corporais, além de um olhar sensível para o comportamento e reações aos estímulos proporcionados. Julia relata algumas demandas encontradas com a aluna com autismo da turma do seu estágio extracurricular:

Éramos eu, a professora e a turma. Era um pouco mais complicado porque ela... sabe essa coisa deles dispararem correndo? E às vezes ela não queria sair da sala. Às vezes ela tinha essa questão da seletividade alimentar, não queria comer de jeito nenhum ou tinham maneiras que ela aceitava determinado alimento [...]. Tudo isso a gente ia descobrindo, o que funcionava e o que não funcionava. Muita coisa a mãe passava para gente, de como era em casa e muita coisa a gente ia descobrindo, tentando descobrir o que ela queria. Ela chorava muito! Muitas das coisas, muito dessas atitudes, talvez, era colo. Era para trazer para perto de alguma maneira que ela também se sentisse confortável, para acolher e acolher

porque a gente não sabia o que fazer. Então, na dúvida, acolhe. Tenta trazer para perto para ela se sentir segura de alguma maneira. Ela também não falava nada, nada! Ela dava alguns gritinhos. Não tinha ecolalia, de repetir, não tinha nada de fala verbal. [...] Era bem complicado, porque é essa coisa de “não sei lidar”, “não sei o que fazer nessas situações”. (Julia)

Cabe destacar que, frequentemente, os monitores que acompanham o aluno público-alvo da educação especial na escola não possuem formação adequada e nem são estudantes do curso de Educação Especial, podendo ser estudantes de outros cursos de graduação e, até mesmo, estudantes do ensino médio. Assim, o despreparo para lidar com o contexto resulta em muitas dúvidas sobre a condução do trabalho. Porém, o estudante/monitor precisa receber suporte dos educadores que trabalham na escola, seja o pedagogo responsável pela turma ou o educador especial. Em sua entrevista, a Ana Carla conta sobre os desafios que encontrou quando atuou como monitora:

[dificuldade] De incluir ele nos planejamentos da professora, porque ela deixava mais para mim. Então, eu tinha que ver meios para trazer ele, porque ele não queria muito participar, queria ficar mais na dele, brincando sozinho... então, eu tentava sempre essa interação com os outros e no planejamento dela, fazer algo do interesse dele. Sempre assim. [...] tinha a educadora especial, mas ela só me perguntava o que ele fazia, como que ele era com a turma... só isso, mas nunca sugeriu nada. Eu tive uma formação pela prefeitura uma vez, de manhã, umas 4 horas, em que eles falaram qual era o papel do monitor, que é auxiliar, incluir, trabalhar com essa interação[...]. Ele não falava, então eu tinha que mediar com os outros colegas, sempre assim. (Ana Carla)

Em seu relato, Ana Carla conta que sentiu muita dificuldade de incluir o aluno com o qual ela trabalhava como monitora. Os planejamentos da professora não o incluíam; logo, não havia um trabalho colaborativo entre a monitora e a regente, as atividades eram totalmente separadas, refletindo a ausência de inclusão esperada e legalmente prevista. Essa prática de ensino individualizado para alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem não corresponde à educação inclusiva visto o processo de diferenciação do aluno pela sua deficiência, contribuindo para a segregação dele (MANTOAN, 2015).

Além do estágio extracurricular, o estágio supervisionado também é um processo de iniciação à docência. Nele, o professor em formação tem a oportunidade de se inserir em um contexto escolar, aprender com outros

educadores, tendo apoio e orientação com o docente da universidade, concomitantemente.

Para um bom trabalho pedagógico que beneficia o aluno com deficiência/transtorno global do desenvolvimento/altas habilidades, é necessário haver uma parceria e harmonia entre o trabalho da professora, da monitora, da estagiária da turma e, quando tiver, da educadora especial. Esse trabalho colaborativo é fundamental para alcançar uma inclusão escolar efetiva, para não executar uma “falsa inclusão”, em que o aluno está no mesmo ambiente que os colegas, mas se mantém excluído das atividades e interações dos demais. Observamos a preocupação com essa perspectiva da inclusão escolar nos relatos a seguir:

Eu tive [aluno] com superdotação também na educação infantil e com ele era mais fácil de trabalhar. Ele tinha muitas ideias e, como era na [...], a gente tinha essa possibilidade de estar toda hora “vamos fazer ‘tal’ coisa”, “vamos fazer!” O I. dava as ideias e tinha um grande grupo que ia trazer ele. Ele era meio que o “líder” do grupinho, então era bem fácil de trabalhar, porque muitas vezes ele chegava para mim com as ideias, eu apoiava e aquilo se transformava em algo muito legal. Ele gostava muito de dinossauros e a gente fez uma atividade de dinossauros que ele deu uma aula! (Carla)

Ele estava [aluno autista e com Síndrome de Down], foi um pouco e depois parou porque fez uma cirurgia. Mas eu também sempre trabalhando com ele, junto... como era outra monitora, já pedi ajuda para ela sempre, trazia ele e colocava sempre no meu lado para realizar [as atividades] com a turma, não excluía ele. Acontecia muitas vezes da outra professora não dar muita bola. (Ana Carla)

Percebemos que Carla trabalhou a inclusão a partir dos interesses de seu aluno com superdotação, não apenas abordando os temas que lhe causasse entusiasmo, mas também o incentivando a compartilhar seus conhecimentos com os colegas. Na fala de Ana Carla, observamos o empenho para incluir o aluno em suas aulas, ao trabalhar em conjunto com a monitora e levando para perto dos colegas, o que segundo a entrevistada, nem sempre acontecia nas aulas com a professora regente.

A inclusão escolar é uma área que gera variados desafios para as professoras estagiárias, pois não há uma única metodologia assertiva ou um passo a passo a ser seguido para trabalhar com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. Porém, um obstáculo no trabalho do professor com o aluno incluído é que, muitas vezes, esse aluno não

frequenta as aulas de modo consistente. Corrobora-se essa observação nas narrativas a seguir:

No da Educação Infantil [...] no pré, eu tive dois alunos autistas. Logo que eu cheguei para fazer o estágio não me informaram sobre esses alunos, um na verdade não estava nem matriculado, entrou no decorrer do estágio, e o outro ia só de vez em quando nas aulas [...], quando eu ia começar a regência mesmo, que me falaram que teria esse aluno autista, mas que ele dificilmente ia para a aula. Não sei o motivo que ele faltava seguido e não tinha nenhuma monitora para ele. (Kelly)

Ele foi bem pouco durante meu estágio e durante as observações também. Então, eu não tive tanto tempo de me aproximar dele, porque ali durante as observações que seria o período de me aproximar e conhecer ele, eu acho que ele foi no máximo 3 dias. Foi bem falhado também, não foram dias seguidos. Então, eu não consegui me aproximar a ponto de desenvolver alguma atividade. Durante as observações a professora regente falou que ele ia pouco, que ele ia durante a manhã quase todas as manhãs, mas durante a tarde ele costumava sair cedo porque ele tinha fono duas vezes na semana, tinha outro dia que ele tinha Terapia Ocupacional. Ele ia embora de Van também, que chegava umas 15h30min, 16 horas..., às vezes ele estava dormindo... aí a profe regente disse que ela ia tentar ela mesma puxar algumas coisas com ele. Então, acabou que eu não consegui me aproximar muito. (Daliana)

Ele foi bem pouco nas aulas, porque ele andava bastante gripado na época, era inverno, então ele ia pouco. Ele teve um problema no ouvido... Eu sei que ele é bem cheio de probleminhas assim de saúde. (Ana Carla)

Kelly, Daliana e Ana Carla relatam sobre a pouca frequência que seus alunos público-alvo da educação especial tinham em suas aulas durante o estágio supervisionado. Kelly diz não saber o motivo pelo qual um de seus alunos com autismo faltava às aulas e que ele não tinha uma monitora. Daliana relata que não conseguiu se aproximar e criar vínculos com o seu aluno durante as observações pré regência do estágio e que o motivo pelo qual o aluno não tinha assiduidade na escola durante a tarde era por causa de suas outras atividades como fonoaudiologia e terapia ocupacional, apesar de frequentar mais o turno da manhã na escola. O aluno de Ana Carla não participou assiduamente de suas aulas durante o estágio por causa de problemas de saúde, que lhe são comuns, segundo a entrevistada.

Como evidenciamos, na rotina escolar de um aluno público-alvo da educação especial pode haver inconsistências nas frequências que são causadas por fatores como falta de monitores, problemas de saúde, consultas com profissionais da saúde, entre outros. No entanto, ocasionalmente esses alunos apresentam

dificuldades com a rotina escolar, seja pela organização dos momentos, pelo ritmo de aprendizagem, por não se sentirem confortáveis dentro da sala de aula, entre os outros aspectos que podem despertar gatilhos nos alunos, levando-os a se desorganizarem internamente. Nesse sentido, as egressas relatam:

Ele [aluno autista] era bem tranquilo nos dias que ia, não fazia muito as atividades, mas ele era bem tranquilo, não era agitado nem nada, interagia com os colegas. Mas quando eu estava mais ou menos na metade, um pouco menos da metade do estágio, entrou outro autista. Esse já era bem agitado. A professora da turma já tinha colocado por costume fazer uma oração para iniciar a aula. Uma oração pedindo, agradecendo o dia, não uma oração tipo um Pai Nosso ou Ave Maria, mas uma oração que as crianças pediam alguma coisa, agradeciam alguma coisa, sempre um aluno ajudava a fazer essa oração. Aí no primeiro dia que ele chegou, quando eu fui fazer a oração com a turma, ele começou a gritar na sala, a dizer que não era hora de fazer oração porque não era hora de dormir, que ele não ia dormir, porque em casa ele tinha a rotina de fazer a oração quando ele ia dormir. Então, foi bem difícil adaptar ele na rotina da turma. Seguido tinha que parar, explicar para ele o que a gente ia fazer e tudo. A gente saiu um dia para o pátio para plantar umas florzinhas, nos primeiros que ele estava na escola e ele fugiu. A sorte que ele fugiu para dentro da escola e foi para uma outra sala. (Kelly)

No meu estágio da Educação Infantil, a gente tinha também um autista. Ele era “classificado” como autista severo. Ele tinha esses rompantes de comportamento também, de gritar, de recusar, de sentar no chão e empacar, não querer sair dali. Ele também não falava, não verbalizava nada. Pra não dizer que não verbalizava nada, ele murmurava e balbuciava, talvez, o nome dele. [...] também foi muito complexo porque a turma não tinha auxiliar, mas tinha uma menina que era jovem aprendiz e era encarregada de auxiliar com ele. Então, era a professora com a turma e a menina com ele. Para a professora era super complicado, por todas as questões e demandas que a gente tem. [...] o B. foi bem desafiador, porque naquele momento era eu que tinha que dar conta da turma inteira, a professora sempre estava ali e tudo, mas quem assumia e passava os momentos com eles era eu. A professora se retirava um pouco para me dar aquele espaço. Era aquela coisa de ter que administrar tudo aquilo. Como aquelas 16, 17 crianças neurotípicas, digamos assim, já era complicado atender a demanda de cada um, parar para tentar ouvir cada um e tudo muito mais. E com o B., ainda mais por ele ter esse comportamento um pouco mais de ímpetu, eu nunca sabia o que ia acontecer. A gente sabe que eles estão se regulando mas e tudo mais. Do nada, às vezes, ele corria para “sabe onde”. Aí para com a turma inteira e vai lidar com isso. Então, esse aprender a lidar, eu achei um pouquinho complicado. (Julia)

Uma das mais me marcou foi o meu estágio no primeiro ano, que eu tinha esse menino com superdotação e o outro com TDAH. O menino com TDAH me marcou bastante porque ele tinha dificuldade até para gravar o nome dos colegas dele. Às vezes ele queria chamar algum colega, não conseguia e ele ficava muito nervoso! Enquanto isso, enquanto um estava ali sofrendo para escrever, para copiar alguma coisa, o outro já conhecia tudo, já queria que eu

ensinasse contas de multiplicação, sendo que o outro estava aprendendo a escrever. (Carla)

Observamos na fala de Kelly que um de seus alunos com autismo apresentou dificuldades para se adaptar a rotina da turma, visto que havia elementos que o confundiam com outros momentos de sua rotina pré-estabelecida, como a reza antes de dormir e não durante o dia. A entrevistada relata que era necessário parar por um momento para explicar para o aluno o que estava acontecendo e o que ia acontecer posteriormente. Além disso, constatamos aqui que um diagnóstico não dita como é a personalidade do sujeito, visto que havia dois alunos com autismo na mesma turma com características de comportamento distintas. A fala de Carla corrobora com a perspectiva de que as crianças público-alvo da educação especial não têm as mesmas necessidades, são singulares assim como as crianças neurotípicas e sem deficiência, visto que seus dois alunos apresentavam demandas totalmente opostas.

Também observamos a necessidade de tirar momentos durante a aula para conversar com o um aluno na fala de Julia, que relata a dificuldade de administrar os tempos e atividades com uma turma com alunos que contém suas próprias singularidades, especialmente com as demandas de um aluno com diagnóstico de autismo, o que gerou desafios para a estagiária.

Outra dificuldade no contexto da inclusão escolar durante o estágio supervisionado, relatada pelas egressas entrevistadas, foi sobre a ausência da linguagem verbal de seus alunos. Assim, o vínculo afetivo demonstra-se ainda mais importante, visto que é necessário buscar entender as vontades e necessidades do aluno por outra forma que não seja a expressão oral. No entanto, sabemos que o tempo de estágio supervisionado é curto e algumas vezes é uma limitação para construir uma relação de confiança entre aluno e professor. Ainda assim, apontamos a importância da reflexão sobre as demandas que o aluno apresenta, a fim de buscar compreendê-lo, para assim, realizar um trabalho pedagógico significativo para o estudante.

Nessa questão [ausência da fala], como ele ia poucos dias, a professora regente da turma me ajudou bastante quando eu não conseguia entender o que era, mas ele mostrava bastante. Ele não se comunicava muito bem verbalmente, mas ele fazia gestos. Se no recreio, por exemplo, alguém brigava com ele, ele vinha e mostrava, apontava. Tu sabias que alguém tinha feito alguma coisa para ele. E os colegas ajudavam bastante ele. (Kelly)

Eu acho que foi muito como no caso da G., a outra autista que eu tive nos colégios. Porque é um exercício de aguçar a nossa sensibilidade. A gente está muito acostumada a esperar que a outra pessoa, que a criança, diga, mas a gente não está tão acostumado a observar indícios, expressão facial, expressão corporal, que gesto faz, se se encolhe, se se expande... E a gente fica muito mais atento a esses sinais. Eu acho que é um treino muito legal da nossa sensibilidade, de perceber o outro e aí de interpretar o outro. É tentativa e erro. "Eu acho que ele está incomodado... não sei... Talvez seja a roupa... Ele está se contorcendo muito, talvez seja a roupa... Não, ele tá incomodado com barulho... às vezes acho que foi algo que ele fez, que ele não gostou e ainda está naquele *feeling*... ou, talvez, ele queira ir lá fora". É como os bebês, né? A gente ser sensível para conseguir perceber o que pode ser. Eventualmente a gente acerta, eventualmente a gente tenta, tenta, tenta e ainda não descobre. Mas, é um exercício. (Julia)

O M. que era do primeiro ano, a gente ficou bem próximos, eu e ele. Tanto que porque em vários episódios, tipo uma vez a mãe esqueceu ele na sala de aula, esqueceu de buscar ele na escola e ele ficou comigo até às seis horas da tarde. Ele quis entrar em pânico, quis chorar e daí eu tive que pegar ele no colo, dizer para ele se acalmar, que o pai dele não tinha esquecido ele, que o pai dele devia estar no trânsito e que demorava às vezes muito para chegar. Enquanto isso, a outra professora foi ligando para a família para buscar cara ele. Na Educação Infantil, eu tive uma certa dificuldade de me relacionar com o I., porque ele era muito independente, queria ele fazer, não gostava que chegasse perto, que dessas ideias... Então, eu tinha uma certa dificuldade para criar um vínculo afetivo com ele. (Carla)

No relato de Kelly observamos que seu aluno não se comunicava totalmente de modo oral, mas buscava outros jeitos de se expressar, como os gestos. Julia também teve uma experiência com um aluno que não se comunicava verbalmente. Vemos em sua narrativa a comparação com o trabalho com bebês, em que eles não têm a oralidade desenvolvida completamente, mas há outros modos de haver comunicação entre aluno e professor, mas para isso é necessário exercer uma escuta atenta e sensível para os variados indicativos de emoções e necessidades que o aluno pode demonstrar ao tentar se expressar. Observamos na fala de Carla, que apesar da oralidade não ter sido uma dificuldade, houve a necessidade de estabelecer vínculos afetivos com seus alunos. Com um dos alunos, aconteceram momentos de crise em que a egressa precisou transmitir cuidado e confiança para o aluno para que ele se confortasse, enquanto com outro, ela sentiu dificuldade de criar uma aproximação com ele, pois o mesmo não apresentava abertura para a construção de vínculos na relação.

Mesmo com toda a trajetória formativa que é construída no decorrer da formação inicial e com o amparo da universidade, os estagiários encontram

dificuldades no trabalho pedagógico com crianças público-alvo da educação especial, como vimos anteriormente nas questões da comunicação e estabelecimento de vínculos. Assim, percebemos a importância de um preparo, de uma construção de conhecimentos, antes de chegar na sala de aula. No entanto, outro contexto citado é que os monitores que trabalham nas escolas não têm qualificação para exercer esse trabalho:

A menina que era jovem aprendiz tinha 16 ou 17 anos, também não tem noção. Se eu tinha pouca noção da questão teórica, ela tinha muito menos. Então, às vezes até era um trabalho com ela, porque às vezes ela se irritava um pouco, se irritava um pouco, falava com ele de uma maneira um pouco mais rude: “B., assim não!”. Se com a criança... “assim, não!” [tom de voz agressivo] não é uma coisa que a gente vai ensinar alguma coisa para ela, imagina com um autista. Então, às vezes era um trabalho também de tentar conversar com ela para tentar ajudar, para que fosse mais efetivo o contato dela com ele, ela comigo e nós duas com ele. (Julia)

Durante o estágio de Julia, a monitora do aluno com autismo era uma jovem aprendiz adolescente que não possuía um preparo prévio para aquele trabalho. Desse modo, a cooperação entre estagiária e monitora foi além do trabalho colaborativo, pois também houve um aspecto formativo em momentos que Julia precisou compartilhar seus conhecimentos construídos durante a graduação para que a monitora pudesse potencializar seu trabalho.

Porém, não são só os monitores que precisam de suporte para exercer seus trabalhos. Os estagiários têm o direito de receber orientação e acompanhamento do trabalho realizado por um professor da universidade. Esse trabalho também gera uma aproximação entre universidade e escola, pois ambas se unem para desenvolver e pensar metodologias adequadas às demandas dos estudantes. Sobre as orientações no período do estágio supervisionado, as entrevistadas expressam:

[...] ela [orientadora] sempre pegava uma em separado para olhar o planejamento da semana e auxiliar com relação a se precisar de alguma ideia de atividade, tu comentavas com ela “essa semana a escola quer que trabalhe tal coisa”, por exemplo, a semana das crianças, que foi uma semana que eu peguei. Que tipo de atividade diferente que dá para fazer, inclusive para incluir esses alunos especiais. Elas sempre davam ideias ou complementavam a ideia que a gente tinha, a gente teve um bom suporte com relação a isso. (Kelly)

Às vezes eu chegava lá [na orientação] perdida e daí eu perguntava para elas [professoras]: “será que isso vai dar certo?” Elas sempre diziam “eu

acho que assim talvez funcione, mas talvez tenha que mudar isso”. Então, elas, de certa forma, me ajudavam a organizar as estratégias. (Carla)

[a orientadora] sempre dizia “quem sabe tu faz ‘assim e assim’ para ele participar... vamos procurar uma atividade que a gente sabe que ele gosta também”. Como eu trabalhei com as cores, eu fiz a mesa de luz, pinteí eles com tinta neon, explosão das cores... nossa, ele gritava e participava! Uma felicidade! Então, ele sempre participou e adorou essas experiências que eu levei. (Ana Carla)

Ela [orientadora] me perguntava bastante também sobre ele nesse sentido de “ele está indo?” Só que como ele era uma criança que ia bastante de manhã, a gente não se preocupava sobre estar faltando muito, porque ele ia de manhã, a gente sabia que ele estava indo. Mas ela me perguntava bastante sobre isso: “ele está indo? Tu sentes necessidade da gente planejar alguma coisa exclusiva para ele essa semana?”. Então, a gente sempre ficava meio nessa, era bem vazio. Eu tinha bastante suporte da professora regente, então eu sabia que se acontecesse de chegar alguma semana e ele ficar direto, eu sabia que eu ia conseguir me organizar com ela fora do planejamento mesmo. (Daliana)

Eu tive duas orientadoras maravilhosas, modéstia à parte. Sou, até hoje, fã delas enquanto professoras, o quanto elas sabem, tudo que elas produzem [...] acho fenomenal! Elas me auxiliavam muito [...] elas estavam sempre disponíveis, têm um conhecimento muito elevado, inclusive dessas questões de inclusão, elas têm um olhar muito sensível para isso. (Julia)

Evidenciamos nas narrativas das egressas o apoio que as orientadoras na universidade deram para o desenvolvimento de suas práticas durante o estágio supervisionado. Kelly destaca o fato de que a orientadora demonstrava interesse e preocupação com a inclusão efetiva dos alunos. Carla comenta que as orientadoras ajudaram na elaboração das estratégias para lidar com as demandas encontradas e Ana Carla relata que havia uma preocupação da parte da orientadora pelos interesses do aluno público-alvo da educação especial. Apesar da frequência nas aulas do aluno com autismo não ser constante, a orientadora de Daliana também se apresentava disposta a pensar sobre as questões da inclusão escolar nos planejamentos. Na narrativa de Julia, observamos os elogios às suas orientadoras perante o trabalho desenvolvido por elas durante o estágio e, segundo a entrevistada, as orientadoras têm conhecimento sobre a área da educação especial e possuem “*um olhar muito sensível*” para essa área.

Dessa forma, entendemos a importância que as orientações na universidade têm na construção das estratégias e metodologias a serem desenvolvidas nos estágios, perante as demandas emergentes de cada contexto. As entrevistadas desta pesquisa relataram quais foram as estratégias encontradas/criadas/pensadas

para lidar com a inclusão escolar no estágio supervisionado. Nas narrativas a seguir observamos algumas dessas estratégias:

[...] eu conversei com a professora que era minha orientadora e fui para a internet também, buscar artigos que falassem sobre o autismo. Procurei atividades, como poderia envolver o aluno com as atividades na turma sem fazer atividades diferentes para ele. Porque inclusão não é fazer uma atividade diferente, é tentar incluir o aluno na atividade da turma, então foi o que a gente tentou fazer. O formato de explicar a atividade mudou um pouco depois que ele chegou, o tipo de atividade também. Eu nunca levei uma atividade separada para ele, sempre fazia a mesma atividade que a turma fazia. Claro que tinha momentos que ele cansava antes do que os outros alunos, aí ele parava e ia brincar um pouco, mas eu sempre tentava com que ele ficasse junto nas atividades enquanto os outros estavam [...] muitas vezes eu parava atividade no meio, liberava uma brincadeira para eles, para toda turma, para depois voltar para atividade de novo. (Kelly)

Como ele tem bastante dificuldade de locomoção e também nas mãos, eu levava materiais maiores, tipo um lápis grande, giz de cera maior, tentando adaptar os materiais para ele. No pátio, eu sempre carregava ele, sempre tentando trazer ele para junto com a turma [...] às vezes eu sabia que em alguma atividade ele não ia querer participar, então eu via outra forma de fazer interagir junto. [...] Atividades que ele pudesse explorar todos os espaços da sala e também alturas que ele alcançasse, porque como ele tem dificuldade para caminhar, não ficava de pé sozinho. [...] uma vez eu fiz uma atividade que eu botei cortinas de papel celofane para eles desenharem e também explorar a luz, a sombra, daí eu levei lanterna... então, eu coloquei até o chão, para que ele pudesse fazer sentado. [...] eu fiz a gelatina de arco-íris comestível, a experiência do retroprojektor[...] foram “n” coisas, a explosão das cores... [...] Foi o modo que eu achei para trazer para participar. Até para colocar os materiais... A gente fez essa explosão das cores e ele queria pegar a colher e colocar lá, queria pegar o palito e colocar o detergente, depois no arco-íris colorido ele queria pegar o material e colocar gelatina, colocar as coisas... Ele participava e queria de novo... Já quando era quando a professora regente que tinha que desenhar, essas coisas que não chamavam a atenção dele, que não era interessante para ele, ele jogava no chão, colocava as mão para trás... (Ana Carla)

Eu tentava adaptar o meu planejamento para a turma. Eu pensava muito em coisas que pudessem chamar a atenção dele. Como, por exemplo, eu fiz muito dessas experiências “meio científicas”, feira de ciências... Porque é essa coisa mais visual e de observar, não precisar estar ali necessariamente executando alguma coisa. Ou coisas também mais sensoriais, fazer *slime*, por exemplo, que, inclusive, ele me ajuda a preparar [...] Os outros acabam prestando um pouco mais de atenção... Não é que eles prestam mais atenção, mas para eles eu acho que é um pouco mais concreto essa questão de misturar, observar, entender e compreender que se eu pego “isso” e “isso”, forma “isso”, no sentido de que eles conseguem ali, naquele momento, repetir o que eu fiz. [...] eu tentei buscar coisas que chamassem muita atenção dele, principalmente. E aí, no fim, meio que a gente foi adaptando o geralzão do estágio para coisas que fossem chamar a atenção dele. (Julia)

Observamos nas narrativas acima, que as egressas possuem a perspectiva de que a inclusão não se compõe por um aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades no mesmo ambiente de alunos neurotípicos e sem deficiências, fazendo atividades diferentes que os demais. Essa é a perspectiva da inclusão escolar, em que “o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula” (MANTOAN, 2015, p 28).

Kelly narra que as atividades da turma e o modo de explicá-las sofreram uma alteração geral quando o aluno com autismo se matriculou na escola, pois as atividades eram planejadas e pensadas para os alunos como grupo. Outra adaptação necessária, foi flexibilizar o tempo das atividades, pois, segundo Kelly, o aluno com autismo, às vezes não mantinha a concentração durante o tempo integral da atividade planejada, o que fazia ser necessário um intervalo para a turma brincar de modo livre antes de finalizar a atividade.

Notamos a preocupação com a adaptação dos materiais na narrativa de Ana Carla, pois seu aluno tinha deficiências motoras nos pés e nas mãos. Foi necessário repensar a organização e disposição dos materiais nos ambientes da sala de aula. Além disso, os interesses do aluno foram contemplados no planejamento, visto que quando a atividade não chamava a sua atenção, ele não participava. Julia também contemplou os interesses de seu aluno público alvo da educação especial, propôs experiências práticas que envolvessem explorações sensoriais, que envolvessem reações químicas, entre outros diversos aspectos que podem ser trabalhados com as crianças a partir desse tipo de experiências.

As interações entre os estudantes são essenciais quando pensamos em inclusão escolar, pois os alunos são sujeitos sociais, que constroem seus conhecimentos de modo colaborativo, aprendendo e ensinando uns aos outros. Segundo Mantoan (2015), é necessário repensar e recriar os espaços educativos de trabalho escolar, de modo que favoreça as interações dos alunos com experiências de trabalho coletivo, exercitando a:

a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como

a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhe são comuns. (p. 70)

Assim, o trabalho do professor não se compõe apenas da tarefa de sintetizar e sistematizar conteúdos previstos para cada etapa da educação básica, mas também trabalhar para uma educação integral, contemplando as diversas facetas que envolvem ser um sujeito inserido em uma sociedade. Nessa perspectiva, Tardif (2014) afirma que “as interações com os alunos, não representam, portanto, um aspecto secundário, ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia” (p. 118). Estratégias pedagógicas elaboradas a partir das relações e interações estão retratadas nas narrativas a seguir:

Tinha a questão do ajudante na turma. Quando eu notava que era algum dia que ele estava um pouquinho mais agitado, eu colocava ele como sendo ajudante. Ele ficava bem feliz de ser o ajudante da turma, como a maioria das crianças na verdade, mas eu notava que quando ele era o ajudante da turma, tinha um pouco da questão também do comportamento, a escolha de quem seria o ajudante envolvia o comportamento também. Então, colocando ele como ajudante, ele também queria se comportar bem, queria fazer tudo direitinho para poder ser ajudante em algum outro dia de novo. Teve dias que não seria ele o ajudante e eu acabava mudando e colocava ele. (Kelly)

Eu comecei a buscar metodologias para tentar fazer com que eles trabalhassem juntos. Eu comecei a formar duplas e acho que isso funcionou bastante, porque no final, quando eu saí do meu estágio, eu vi um avanço no M. A gente faz os testes. O M., no caso, é o menino que tinha TDAH. No início, eu lembro que ele não sabia nem reconhecer algumas letras, sabia só as vogais e no final ele já estava quase sabendo ler, estava pré-silábico. Sendo assim, para mim foi bem gratificante, porque comecei a colocar eles em dupla para trabalhar e aquilo foi gerando um resultado. Então, foi uma coisa que acabou me marcando. Mas eu não tinha conhecimento nenhum, fui saber só quando eu saí do meu estágio [...]. Fui vendo as dificuldades e buscando algumas metodologias diferentes para trabalhar com ele [...]. Eu fui buscando por meio de jogos uma maneira de ele aprender e aquilo gerou resultado. (Carla)

Percebemos que era prazeroso para o aluno de Kelly ser o “ajudante do dia”, o que envolve interações tanto com os colegas, quanto com a professora, pois o aluno se coloca em um lugar ativo, de contribuinte com o gerenciamento de aula, não ficando apenas passivo.

Carla relata que utilizou o trabalho colaborativo como estratégia pedagógica, o que potencializou o processo de aprendizagem de seus alunos e prosperou mesmo depois do término do período de seu estágio. Outro aspecto interessante em sua narrativa, é que mesmo sem o conhecimento teórico sobre deficiências e transtornos, Carla exerceu seu trabalho observando as demandas de seus alunos para, assim, elaborar suas estratégias pedagógicas, enfatizando o modo lúdico.

O olhar atento às necessidades de seus alunos faz parte do trabalho do pedagogo, inclusive com alunos neurotípicos e sem deficiências. Essa perspectiva entende que todos alunos têm demandas, dificuldades, facilidades e interesses. Construir vínculos e relações com seus próprios alunos está implicando no trabalho do professor e, por isso, “a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação. [...]. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 132). Nesse sentido, as egressas relatam as estratégias utilizadas no estágio supervisionado para trabalhar com os alunos público alvo da educação especial, a partir das relações e interações com eles:

Como ele tinha bastante crise, eu fui pesquisar o que a gente poderia fazer para melhorar isso. [...] eu montei a rotina com figuras, porque como era pré eles ainda não sabiam ler a rotina da turma e sempre tentava no início da aula, antes de qualquer coisa, mostrar qual seria a rotina daquele dia. Se tinha biblioteca, colocava biblioteca ali na rotina, o recreio, o fazer atividades... Tudo estava nessa rotina em forma de desenhos. Aí quando ele queria começar a ter alguma crise, eu voltava para rotina e mostrava para ele, “lembra que a gente combinou no início da aula que hoje a gente ia fazer uma atividade?”, daí depois ia para a biblioteca, por exemplo, e voltava a conversar sobre a rotina e ele se acalmava. Com o passar dos dias começou a melhorar e ele não teve mais tanta crise [...]. Eu peguei uma caixa de papelão, encapei, e daí no fundo dela, fiz tipo uns palitoches e cravei dentro da caixa a rotina montadinha. Cada dia eu mudava conforme a rotina do dia e ficava exposta sempre perto do quadro, que ele tinha acesso. Quando ele queria ver o que a gente faria depois, ele conseguia ir ali e observar o que seria feito depois. (Kelly)

[...] se não estiver dando certo, qualquer coisa, acolhe para perto, tenta conversar, tenta abraçar, explica o que vai acontecer antes. Tudo que as professoras passavam no grupo do autismo eu tentava muito fazer: explica, antecipa, conversa, acolhe na medida que ele deixar, nem que seja encostar a mãozinha na mãozinha, tenta esse contato, nada que seja invasivo porque aí ele vai se retrair mais, mas tenta na base do afeto. Tentar contornar situações. [...] a minha sensação é que eu estava o tempo todo tentando contornar situações para poder trazer ele para perto, para poder também dar conta de estar interagindo ali com os outros e aí fica aquela coisa meio malabarista que a gente tenta ir levando a situação no máximo que dá. (Julia)

Uma coisa que eu acredito que funciona muito também é a questão da afetividade. Eu estabeleci um vínculo com o G., que era autista, a gente era muito amigo e isso acaba ajudando muito. (Carla)

Evidenciamos na narrativa de Kelly a proposta pedagógica que ela desenvolveu para ajudar o seu aluno a se organizar perante a rotina da sala de aula, visto que ele tinha momentos de desorganização interna frequentes e poder saber que momentos e atividades aconteceriam depois o confortava. Consideramos, também, que essa proposta foi desenvolvida adequadamente para a faixa etária, com desenhos (pois os alunos ainda não foram alfabetizados), além do material estar sempre disponível e ao alcance do aluno com autismo, para quando ele sentisse necessidade de consultá-lo. No relato de Julia, também há a questão da antecipação, para que o aluno consiga se organizar e ter o conforto de saber o que irá acontecer na sala de aula. Além disso, Julia ressalta a importância de criar um vínculo afetivo com os alunos, de acolhê-los quando necessário, mas sempre respeitando o espaço e a vontade deles para não agir de modo invasivo. A entrevistada destaca que essas estratégias encontradas para trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial foram frutos dos seus aprendizados em um grupo de estudos da universidade. Por último, Carla endossa a perspectiva de que é necessário criar e manter vínculos afetivos com os alunos, qualificando o trabalho do professor.

Desse modo, evidenciamos que o trabalho com a inclusão escolar não se constitui com diferenciações entre os alunos, realizando um trabalho a parte do com os alunos sem deficiência e neurotípicos. Pelo contrário, é preciso desenvolver estratégias para uma inclusão efetiva, ao consolidar o aluno público-alvo da educação especial como membro de uma turma. É necessário explorar as possibilidades de todos os alunos, e isto não significa que as dificuldades e limitações não precisam ser reconhecidas, mas que elas não devem conduzir e nem restringir o processo de ensino (MANTOAN, 2015).

As egressas entrevistadas demonstraram preocupação e dedicação para lidar com os contextos do âmbito da educação especial encontrados durante os estágios. Elas desenvolveram estratégias pedagógicas com base na afetividade, nas interações entre professor e aluno e entre colegas, na ludicidade, na adequação

de recursos materiais, no olhar atento e escuta sensível, ou seja, no desenvolvimento de uma inclusão e não apenas uma integração.

Consideramos os estágios supervisionados períodos essenciais na formação de professor, visto que eles não são apenas períodos de encontro com as realidades escolares (que são múltiplas), mas de articulação entre universidade e escola, de estabelecer relações entre a teoria e a prática, de elaborar estratégias pedagógicas com o amparo de professores mais experientes, de vivenciar a regência de uma turma e trabalhar com os desafios e demandas encontrados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas das egressas do curso de Pedagogia da UFSM, e com os subsídios teóricos pertinentes à temática da pesquisa, identificamos aspectos das construções das aprendizagens docentes e elementos das trajetórias formativas dos sujeitos da pesquisa, evidenciando as vivências dos estágios no âmbito da inclusão escolar.

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender como os egressos do curso de Pedagogia da UFSM organizaram estratégias para trabalhar em contextos inclusivos durante as práticas dos estágios. Para alcançarmos esse objetivo, buscamos conhecer as trajetórias formativas de cada entrevistada por meio dos processos interformativos, heteroformativos e autoformativos. O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista narrativa, que nos permitiu explorar as subjetividades das trajetórias formativas e os processos da aprendizagem docente de cada sujeito, para, assim, entendermos como os processos formativos ampararam e auxiliaram o desenvolvimento das estratégias pedagógicas no contexto da inclusão escolar nas vivências dos estágios.

Na dimensão *trajetória formativas*, as egressas compartilharam as singularidades dos processos formativos de cada uma, demonstrando aspectos que compõem suas identidades docentes. Foi possível observar o quão ricos e únicos são os percursos que os estudantes da UFSM percorrem. A formação inicial não é o primeiro contato com a profissão professor, pois todos só chegaram nessa etapa por causa de um grupo diversificado de educadores. No entanto, é nesse período que os sujeitos experienciam as diversas facetas implicadas no aprender ser professor.

Nessa dimensão, foram discutidos tópicos como a escolha pela docência; experiências pessoais e profissionais; as disciplinas curriculares e extracurriculares; participação de projetos da universidade; grupos de pesquisas; estudos informais; cursos extracurriculares; iniciação à docência. Conhecemos a percepção das egressas sobre a formação do pedagogo na UFSM, em que foram apontados os pontos positivos e negativos da IES.

Críticas foram feitas sobre a ausência de atividades práticas no decorrer do curso no currículo em que elas fizeram, evidenciando que a prática apenas estava presente no final da formação, por meio dos estágios supervisionados. Além disso,

comentaram sobre as variadas áreas de atuação do pedagogo e que o currículo da UFSM tem o foco no trabalho escolar dos anos iniciais e educação infantil, não contemplando outras modalidades.

No entanto, as egressas reconhecem positivamente o trabalho dos professores formadores do curso de Pedagogia, pelas práticas desenvolvidas e conhecimentos compartilhados com os alunos. Sobre a IES, pontuaram positivamente a pluralidade de oportunidades de aprendizagens na área da pesquisa e extensão.

Um tópico recorrente nas narrativas foi a pouca oferta de disciplinas da área da educação especial no curso de Pedagogia. A pouca carga horária das disciplinas ofertadas também foi vista como um aspecto negativo, pois, assim, o conteúdo é estudado superficialmente. Além disso, segundo as entrevistadas os professores de outras disciplinas não relacionam os conteúdos com o trabalho com alunos público-alvo da educação especial. Assim como, a convivência e a troca de saberes e experiências com colegas com deficiências foram ressaltadas como oportunidades de aprendizagem importantes para as suas formações como educadoras.

Sobre as atividades extracurriculares, evidenciamos na análise que todas as entrevistadas se inseriram em estágios extracurriculares, além dos grupos de pesquisa, cursos, e outras modalidades dessa atividade. Muitas das atividades escolhidas eram da área da educação especial, visto a necessidade que as egressas sentiram, por não estarem confiantes apenas com os estudos obrigatórios do currículo. Foi discutida a necessidade de o aluno organizar-se para vivenciar esses espaços, além da importância dos processos de formação continuada, visto que a graduação não consegue abranger todas as demandas que podem ser encontradas no trabalho do professor ao longo de sua carreira. Assim, as entrevistadas enfatizaram a importância da busca constante do educador por novos conhecimentos e qualificação profissional.

Na dimensão dos estágios, foram compartilhadas experiências e saberes provenientes tanto do estágio extracurricular, quanto do supervisionado. As egressas narraram como as vivências como estagiárias colaboraram com a construção de seus saberes docentes e seus trabalhos atuais como educadoras. Foram construídos saberes sobre as especificidades da infância; o papel do planejamento; o cotidiano escolar; o trabalho colaborativo entre educadores; o aprender com o aluno; a inclusão escolar; ou seja, os diversos elementos que

permeiam o trabalho do professor. Também foram feitas relações entre os conhecimentos teóricos, seja por meio de estudos informais, das disciplinas, de cursos ou de grupos de pesquisa, com a prática realizada nas instituições de ensino básico.

No âmbito da inclusão, as egressas abordaram as demandas que encontraram durante os estágios. Apesar do pouco suporte teórico nas disciplinas da graduação, as entrevistadas lidaram com os contextos de inclusão escolar por meio de reflexões de suas práticas e respeitando as especificidades dos alunos, aprendendo com eles. Porém, observamos que, algumas vezes, pela falta de conhecimentos e experiências na área, acontecem pré-julgamentos sobre como é o comportamento de uma criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades. Enfatizamos que o diagnóstico médico pode ser uma referência, indicando possíveis características do aluno, mas o educador apenas irá conhecer o aluno, seus interesses, facilidades e dificuldades, por meio da convivência diária, assim como acontece com os alunos neurotípicos e sem deficiências.

Algumas demandas encontradas pelas egressas foram a comunicação diferenciada, buscando outros meios de escutar o aluno quando não há oralidade; o trabalho com monitores sem qualificação e preparação para o trabalho; a organização da rotina e a administração dos tempos das atividades; a pouca frequência dos alunos nas aulas, perante as outras atividades de suas rotinas (como terapia ocupacional e fonoaudiologia), problemas de saúde, entre outras questões não explicitadas.

As estratégias elaboradas pelas entrevistadas, durante as práticas de estágios, para lidar com o contexto da inclusão escolar, foram: planejar para a turma como um todo, sem realizar atividades diferentes para os alunos público-alvo da educação especial; trabalhar com a ludicidade (trabalho com jogos, brincadeiras, atividades de exploração); incluir os interesses do aluno no planejamento; trabalho colaborativo entre os alunos, para que aprendam uns com os outros; incentivar o compartilhamento dos saberes do aluno público-alvo da educação especial com os colegas; estabelecer vínculos afetivos com os alunos, exercendo um olhar atento e uma escuta sensível para as demandas apresentadas; adequar os materiais e a distribuição deles na sala para que alunos com deficiências motoras possam participar das atividades com a turma; flexibilizar os tempos das atividades, visto

que alguns alunos não possuem o mesmo tempo de concentração que os colegas; antecipar oralmente as atividades planejadas para o dia e; organizar um painel sobre a rotina com os elementos ilustrados para os alunos que sentem a necessidade de prever o que irá acontecer nos próximos momentos.

Como podemos constatar, a inclusão foi um elemento transversal que esteve presente nas duas dimensões, as *trajetórias formativas e os estágios*, permeando os processos formativos das egressas. Com a pesquisa, observamos que as entrevistadas apresentaram interesse e preocupação com o contexto da inclusão escolar nos estágios supervisionados, ao buscarem estratégias diversificadas para ampararem as demandas apresentadas pelos seus alunos. Constatamos que as características das trajetórias formativas influenciaram os trabalhos realizados pelas egressas, pois para desenvolverem as estratégias pedagógicas, elas se ampararam em pesquisas autônomas, grupos de pesquisas sobre inclusão, orientação de professores, conhecimentos teóricos, cursos extracurriculares e experiências da área no estágio extracurricular. Desse modo, não há uma fragmentação em conhecimentos de disciplinas, de estágios, e outros elementos das trajetórias formativas, pois uma experiência é complementar à outra. Os professores em formação desenvolvem costuras de saberes e fazeres, conhecimentos teóricos e práticos, para exercerem seus trabalhos como educadores a partir do que foi construído em suas jornadas. Nessa perspectiva, não deve ser feita uma dissociação entre teoria e prática, mas sim, uma relação entre as duas, a partir de reflexões, tanto nos estágios supervisionados, quanto no trabalho do professor formado.

Após refletirem sobre os seus processos formativos e experiências dos estágios, as egressas comentam suas percepções sobre a inclusão escolar:

Acho que é muito importante e necessário planejar pensando em todos que estão ali no contexto da sala de aula e incluir todos, não só o aluno especial com deficiência, mas incluir todo mundo. Às vezes, tem um aluno ali que não tem nenhuma deficiência, mas que está lá excluído no canto também, a gente tem que pensar na inclusão para todos. Todos nós somos especiais, todos nós precisamos de um planejamento que veja as nossas necessidades, curiosidades, singularidades. O planejamento tem que conter a inclusão para todos, principalmente para o público-alvo, né? A gente não deve excluir. [...] estar sempre pesquisando, sempre buscando o diferente, o novo, algo interessante. Acho que é esse o desafio, ter que estar sempre buscando que a tua aula seja prazerosa, divertida, não se torne algo cansativo e entre na comodidade. (Ana Carla)

Eu acho que dentro da sala de aula é muito importante o professor estar atento, tentar te ajudar esse aluno [...]. Mas também tem uma grande dificuldade que é a questão de tu lidar com a família, porque assim como tem famílias que aceitam, tem famílias que não aceitam. [...] eu acho que é uma coisa que envolve muita paciência, tem que ter também um olhar sensível, um certo tato para falar as coisas, para saber lidar. (Carla)

Eu acho bem importante [a inclusão escolar]. [...] eu acho que o pedagogo tem que ter esse olhar para as crianças que estão incluídas. Embora, às vezes, tu tenhas muitos numa sala de aula, tu consegues dar um olhar diferente, tu consegues atender a outra criança melhor. (Daliana)

Acho delicado, frágil, precário tanto a nível de organização da própria escola, das políticas públicas que a gente tem. Aí a gente pensa na questão desde o repasse de verba [...]. Desde a implementação de, por exemplo, uma rampa de acesso. A briga que é para conseguir uma rampa de acesso! Pensando também nessa questão mais estrutural de espaços, de políticas que vão ser titular para colaborar nesse sentido, para suprir esse tipo de demanda, até a própria questão da formação dos pedagogos. Eu acho que é um campo que ainda tem muito a se pensar, a se elaborar e aí, efetivamente, implementar. Eu acho muito frágil ainda nesse sentido, por mais que seja um assunto muito mais falado, com muito mais representatividade dos próprios sujeitos que têm alguma deficiência e dessas famílias tenha muito mais visibilidade hoje do que tinha 10 anos atrás. Mas, ainda assim, eu acho muito frágil. Eu acho que é uma coisa que a gente tem que dar cada vez mais atenção, para que a gente possa cada vez mais possa oferecer para eles e para todos os outros que vão conviver com essa diferença [...] a gente precisa do suporte também. Não dá para atribuir tudo à falta de política pública, a gente se eximir da nossa responsabilidade, mas a gente também não pode tirar a responsabilidade de quem também tem responsabilidade, porque é um conjunto ali de responsabilidades, que sendo cumpridas, no final do processo vão gerar escola inclusiva, com estrutura, com profissionais capacitados, com formação continuada e com alunos que vão se desenvolver muito melhor. Eu acho que caminha por aí, é papel de todo mundo. (Julia)

Eu acredito que as escolas, pelo que eu pude perceber, não estão preparadas para receber crianças com necessidades especiais. Porque muitas vezes elas ficam de lado, não são incluídas. [...] eu acho que falta um pouco de curso de formação para os professores nas escolas voltado para isso. Porque, não digo que a escola não está preparada, é o professor que não está preparado para trabalhar com crianças especiais. Então, como no curso a gente não tem muita formação teórica com relação a parte da Educação Especial, eu acho que depois a gente tem que buscar um curso, ou por si só, em casa mesmo, procurar artigos, alguma coisa, para trabalhar com isso, que foi o que eu tive que fazer no meu estágio, apesar de ter todo o suporte da minha orientadora me auxiliando com relação a isso. (Kelly)

Ana Carla corrobora com a perspectiva de inclusão em que todos os alunos necessitam ser considerados especiais, pois cada um tem suas particularidades e demandas a serem contempladas no trabalho do professor. Desse modo, o trabalho parte das subjetividades dos alunos e não do diagnóstico médico. Daliana e Carla

consideram a inclusão escolar importante. Carla aponta a relação com as famílias de alunos público-alvo da educação especial no trabalho do professor, em que é preciso ter paciência, delicadeza e um olhar sensível para esse contexto.

Julia contempla em sua narrativa a questão de políticas públicas, pois é dever do governo garantir o direito à educação e fornecer condições adequadas de estrutura para escola e formações para os professores, para que a inclusão escolar aconteça. Além disso, os educadores não podem se eximir de suas responsabilidades, pois a inclusão é um trabalho colaborativo. Assim, Julia manifesta sua opinião de que a inclusão é necessária, mas que ainda é frágil.

Por fim, a percepção de Kelly sobre a inclusão escolar é que as escolas ainda não têm preparo para lidar com esse contexto, o que ocasiona práticas em que os alunos estão no mesmo ambiente apenas integrados, e não incluídos de fato. A entrevistada também evidencia a necessidade de os professores procurarem estudos sobre a área de forma autônoma, de modo a qualificar o seu trabalho.

Constatamos no desenvolvimento desta pesquisa a importância das discussões acerca dos processos formativos dos professores no que tange a inclusão escolar, visto que é uma realidade cada vez mais presente nas escolas. Como constatado no tópico da Inserção temática, há poucas pesquisas sobre este tema. Desse modo, evidenciamos a necessidade de pesquisas desse gênero com egressos e estudantes de outras licenciaturas, pois essa pauta não diz respeito apenas ao pedagogo e ao educador especial e, sim, à toda equipe escolar que trabalha com alunos público-alvo da educação especial. Nessa perspectiva, entendemos que a inclusão escolar é um direito e que o trabalho para fazê-la acontecer efetivamente é um dever de todos.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992; Disponível em: <<https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/docfinal-92.pdf>>. Acesso em: Set, 2020.

ANFOPE. I - 1998 - 15 anos de movimento. A trajetória da ANFOPE. 1998. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/noticias/diranf99.htm>>. Acesso em: Set. de 2020.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: Set, 2020.

BARROS, W. V. **Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no ensino médio**. 2019. 289 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 15. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2009.

BAUER, M.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2015.

BOLZAN, D. P. V. **Docência e processos formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes**. Relatório Final do Projeto de Pesquisa nº 042025, GAP/CE/UFSM, 2021.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior**. Relatório Final do Projeto de Pesquisa nº 032835, GAP/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, D. P. V. Abordagem narrativa sociocultural. In: MOROSINI, M. C. (Org.). et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. Glossário v. 2. p. 386.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001.

268f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRASIL, MEC. Resolução cne/cp nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015a

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, DF: 2015b.

BRASIL, MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: 2014a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014b.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

BRASIL, MEC. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui o Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 30, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: Set. 2020.

BRASIL, MEC. Portaria Normativa nº 9 de 30 de Junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: Set, 2020.

BRASIL, MEC. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília: 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: Set, 2020.

BRASIL, Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: Set, 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília, DF: 2008b.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Anais da I. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: Set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999: **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999a.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei, n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999b.

BRASIL, Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.859 de 23 de Março de 1994. **Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Diário Oficial da União, 1939. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: Set, 2020.

BRZEZINSKI, I. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, 7., 2005, Brasília, DF.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BURIOLLA, M. **Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.

CHAGAS, V. **Resolução do CFE que dispõe sobre o preparo dos especialistas e professores de educação**. Didata, São Paulo, n. 5, p. 5-22, 1976.

CLEBSCH, A. B.. **Construção dos saberes docentes na formação do licenciando em física**. 2018. 420 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018.

CONNELLY, F.; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

FRANCO, Maria E. D. P.; LAUXEN, Sirlei de L.; OLIVEN, Arabela C. **Educação superior e contexto questões emergentes e desafios**. IN: FRANCO, Maria E. D. P.; ZITKOSKI, Jaime J.; FRANCO, Sérgio R. K. (Org.). Educação Superior e Contextos Emergentes 1ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2016, v.6, p.81 – 97.

FREITAS, M. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

FREITAS, M.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed; UFJF, 2010.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ISAIA, S. **Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior**. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (orgs.). Pedagogia Universitária e Aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 153-165.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'Ávila, Cristina (Orgs). Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2. Ed. Papirus. Campinas/SP. 2013. p. 59-88.

LIBÂNEO. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Curitiba: Educar, curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

MANTOAN, M. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declaração%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>>. Acesso em: set. 2020.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V.; OLIVEIRA, E. A. **A tessitura da professoralidade: desafios da iniciação na docência.** p. 510. In: CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; POSSA, L. B. (Org.) Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

Silva, E. R. **Formação inicial de professores de ciências e inclusão escolar: um olhar para as experiências de estágio.** 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, Araras, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Universidade Federal de Santa Maria. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno. Santa Maria, RS: PROGRAD, 2019a. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/projeto-pedagogico>>. Acesso em set. de 2020.

Universidade Federal de Santa Maria. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. Santa Maria, RS: PROGRAD, 2019b. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/projeto-pedagogico>>. Acesso em set. de 2020.

Universidade Federal de Santa Maria. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno. Santa Maria, RS: PROGRAD, 2007a. Disponível em:

<<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/projeto-pedagogico>>
. Acesso em set. de 2020.

Universidade Federal de Santa Maria. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. Santa Maria, RS: PROGRAD, 2007b. Disponível em:
<<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/projeto-pedagogico>>
. Acesso em set. de 2020.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1º ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VIEIRA, A. C. **Divulgação Científica**: possibilidades de inclusão na prática pedagógica de professores de Química. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madri-Espana.Visor, 1995.

WERTSCH, J. V. **Voces de la mente: um enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

WISCH, T. F. **Aprendizagem docente**: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ZINI, R. **Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais**. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

APÊNDICE A — TÓPICOS GUIA PARA A PESQUISA NARRATIVA

Trajetória pessoal e formativa:

- Formação inicial;
- Escolha pela profissão;
- Ingresso no ensino superior;
- Compreensão sobre a formação do pedagogo.

Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria:

- Compreensão sobre o currículo do curso;
- Trajetória durante a graduação;
- Autoformação;
- Abordagem sobre processos inclusivos.

Inclusão escolar:

- Perspectivas sobre este contexto;
- Formação do pedagogo;
- Atuação profissional do pedagogo.

Estágio supervisionado:

- Experiências no estágio supervisionado;
- Contexto inclusivo e estratégias utilizadas.

Roteiro:

1 - Dados

2 - Como foi a escolha pelo curso de Pedagogia? Como foi o ingresso no ensino superior?

3 - Como você compreende a formação do pedagogo?
se tinha ideia do currículo, conhecia o currículo

4 - Como você compreende o currículo do curso de Pedagogia?

5 - Como foi sua trajetória durante a graduação? Teve envolvimento com estágio extracurricular, grupos de pesquisas, bolsas, entre outros?

6 - Quais abordagens presenciou durante o curso sobre os processos inclusivos?

7 - Experiências de estágio supervisionado: Como foi o teu estágio? Teve alunos público alvo da Educação Especial? como foi feita essa distribuição tendo em vista a experiência a partir da conversa, lembra quais os critérios que a instituição usou para fazer a distribuição dos alunos nas turmas

8 - Como lidou com o contexto da inclusão escolar? Quais estratégias foram utilizadas?

9 - O currículo do curso de Pedagogia forneceu suporte teórico para lidar com o contexto da inclusão escolar no estágio?

10 - As orientações do estágio supervisionado auxiliaram na elaboração de estratégias para lidar com a inclusão escolar?

11 - Suas experiências no processo de autoformação (como estágio extracurricular, pesquisas, grupos de estudos, entre outros) durante a graduação lhe deram suporte para elaborar estratégias no contexto da inclusão escolar durante o estágio supervisionado?

12 - Qual sua percepção sobre a perspectiva inclusiva no contexto da escola após a experiência do estágio supervisionado? Como entende o trabalho do pedagogo nesse contexto?

APÊNDICE B - QUADRO INTERPRETATIVO

O quadro interpretativo foi construído a partir da categoria “Processos formativos” e contém duas dimensões: “Trajetórias formativas” e “Estágios”. Ao lado das narrativas, temos as recorrências observadas nelas. Visando uma melhor organização para desenvolver a análise, o quadro foi organizado por cores¹.

Processos formativos		
Tópicos	Narrativas	Recorrências
Trajetórias formativas	<p>Eu escolhi o curso porque, na verdade, sempre gostei muito de estudar e eu gostava bastante de ensinar. Tenho dois irmãos e eu meio que participei do processo de alfabetização deles. Pedagogia não era minha primeira opção, mas eu acredito que foi uma opção boa, era a minha segunda opção de curso. Como eu não conseguir ingressar na primeira, acabei indo para segunda opção, mas foi um curso que eu gostei bastante e me encontrei, em partes. (Carla)</p>	Escolha pelo curso
	<p>O curso não era a minha primeira opção, eu acabei escolhendo porque eu não passei no que eu queria. Eu acabei fazendo porque eu gostava... Aquilo bem “clichezinho” de gostar de crianças. Mas, eu gostava de crianças, achava que eu poderia gostar do trabalho com elas ensinando alguma coisa, fazendo alguma diferença. Eu entrei no curso meio que sem saber direito o que era e para testar se eu gostava. Eu acabei gostando e aí fiquei. Eu entrei pelas vagas remanescentes do Enem. (Daliana)</p>	
	<p>Eu escolhi cursar Pedagogia porque eu gostava muito de brincar de professora, dava aula imaginária para os meus alunos e na escola as professoras também sempre me davam as folhinhas que sobravam, eu tirava xerox de livro... Enfim, eu chegava em casa e passava tudo no quadro o que eu tinha visto em aula na escola. Era assim que eu estudava também. Mas, eu fui fazer o vestibular e todo mundo: “não! Ser professora não dá, ganha muito pouco...”. Aí eu tentei e passei em Direito, Arquitetura, Administração... mas nada era o que eu queria, não era o que eu gostava. Até que eu resolvi fazer para Pedagogia, passei na federal e amei, né? (Ana Carla)</p>	

¹ Rosa: escolha pelo curso de Pedagogia; verde: reflexões sobre as vivências no curso de Pedagogia da UFSM; azul: estágios extracurriculares; lilás: estágios supervisionado; laranja: percepções sobre a educação inclusiva e o trabalho do pedagogo.

	<p>Eu nunca quis ser professora no ensino médio... [...] Aí eu pensava assim: “bom, eu quero uma faculdade pública porque pagar uma faculdade é muito caro e aqui só tem exatas. O que daqui eu vou escolher daqui para mim?”. Eu quis muito fazer Engenharia de Produção. A minha família é toda do Rio Grande do Sul, meus pais são daí. Eles sempre nutriram muito essa coisa de “a L. vai fazer faculdade na UFSM” e acabou que por acaso eu fui passar um mês de férias aí, aconteceram várias coisas e eu acabei ficando para morar. E aí foi aquela coisa, porque eu tinha passado aqui. Nesse período eu passei aqui em Joinville para Física Licenciatura, que era algo um pouco mais... A engenharia tem muitas disciplinas variadas, né? Tem cálculo, física tem as específicas, então pensei em começar por um curso entre talvez mais de “base” para eu ter noção da disciplina em si, para depois, de repente trocar. Fui passar as férias em Santa Maria, acabei ficando para morar meio no “susto”. Minha mãe é pedagoga, meu pai cursou Pedagogia. Ele não chegou a terminar porque chegou ali no momento dos estágios, ele queria o EJA e a turma acabou optando por Educação Infantil. Então, ele trabalhava e não quis fazer o estágio na Educação Infantil. [...] Eu tinha essa coisa da Pedagogia que era uma área que eu já conhecia, né? Minha mãe é professora, já tinha acompanhado e tudo. Eu entrei pelas vagas remanescentes com a nota do ENEM. [...] Tinha Física, Letras e Pedagogia. Física tinha pouca vaga, Letras tinha umas vagas razoáveis e Pedagogia tinha 21 vagas, muita vaga! Eu fiquei nessa tipo: “eu quero muito entrar, só que eu não sei para onde eu vou para conseguir entrar”. Aí eu acabei optando por Pedagogia por já conhecer. Depois, posteriormente, eu queria Letras porque eu sou apaixonada por literatura, ou Física. Na minha cabeça eu achava que ia trocar de curso, eu não queria Pedagogia, eu não queria ser professora. Mas, durante o curso... Sabe uma chave que gira? Literalmente assim, foi uma chave que me virou e eu falei: “gente, é a educação! É essa coisa de pessoas, essa coisa de desenvolvimento. É isso!”. Pensei isso e aí fiz o curso até o final, feliz e realizada. (Julia)</p>	<p>Escolha da profissão</p> <p>Influência familiar</p>
	<p>Tenho duas tias que são pedagogas também. As minhas duas avós também trabalhavam em escolas. Então, eu sempre estava no meio. Lembro que quando eu era criança, ela era merendeira de uma escola lá em Santa Rosa e quando eu ia visitar ela, acabava às vezes indo junto com ela e passava a tarde. Eu ficava de sala em sala, junto com as professoras, acompanhando sempre. (Carla)</p>	
	<p>Quanto a formação ali na UFSM, eu gostei, apesar que agora já teve mudanças no curso, desde que eu me</p>	<p>Formação no curso de</p>

	<p>formei. Mas eu acredito que ficou faltando bastante a parte prática, a gente fez uma que outra atividade prática nas PED e depois somente o estágio. Acho que faltou um pouco da prática porque, querendo ou não, a gente aprende mesmo a usar a teoria quando a gente começa a praticar, quando a gente vai trabalhar. Então, se já tivesse um pouco mais dessa questão de tu estar frente ao aluno durante o curso... Eu acho que auxilia bastante, para depois tu ingressar mais capacitado no mercado de trabalho. (Kelly)</p> <p>Olha, não sei agora o novo currículo, porque reformularam, mas o antigo eu acho que deveria ter mais prática antes, não lá no final do curso somente. Agora parece que mudaram, colocaram estágios no início, mas se realmente fizeram isso, dará conta. Mas, no meu, eu senti bastante falta disso. A gente vai para a prática mesmo só bem no final, nas PED's que era só uma semaninha... E só. Eu, que desde o segundo semestre do curso entrei no Pibid, sempre estava dentro da prática, atuando, planejando em formação, mas tive colegas minhas que não estavam nisso desde o início e sentiram bastante dificuldade. (Ana Carla)</p> <p>Acho que fica muito para o final a parte prática. Eu acho que mudou um pouco agora, né? Acho que as gurias depois de nós iam começar a ter práticas acho que desde o terceiro ou quarto semestre. (Daliana)</p> <p>Acho que falta algumas coisas [...] acho que a preparação para o que a gente vai fazer depois, mais tarde... Não é pouca, porque tem coisas que a gente tem que aprender sozinha também na prática, mas eu acho que a gente não vê muito sobre estratégias, por exemplo. Uma coisa assim a gente só viu ali na disciplina da Doris mesmo, a função dos jogos de leitura e tal... Isso foi algo bem dela, eu não vejo as outras professoras fazerem, é tudo muito teórico. [...] Acho que fica muito para o final a parte prática. (Daliana)</p>	<p>Pedagogia da UFSM</p> <p>Currículo</p> <p>Atividades práticas na formação inicial</p>
	<p>Falando em si do currículo da Pedagogia, quando eu cursei, que eu entrei em 2016, a gente teve práticas mais no final do curso. Mas, eu digo não de mim, porque eu entrei no PIBID desde o início. Desde o segundo semestre eu já estava entrando no PIBID aprendendo a planejar, indo para sala de aula. Mas, colegas meus que não fizeram este percurso, depois sofreram dificuldades para planejar, para ir para o estágio. Então, eu acho que cada um faz a sua trajetória, a sua formação. Mas o currículo deixa essa parte mais no final, para a prática. Tem as PED's, mas é uma semaninha. Foi muito no final para quem não tinha esse outro lado, que ficou apenas na sala de aula, apenas na formação inicial. Mas, claro, agora mudou o currículo, então agora parece que vão</p>	<p>Formação no curso de Pedagogia da UFSM</p> <p>Currículo</p> <p>Atividades práticas na formação inicial</p> <p>Autoformação</p>

	<p>antes para a sala de aula e também como eu te disse, não é só isso que é importante, cada um tem que buscar o seu, a sua aprendizagem, as suas experiências e a sua formação. (Ana Carla)</p>	
	<p>Eu acho que não é possível a gente aprender tudo apenas na formação Inicial. Eu acho que precisa de uma formação continuada e, também não só isso, mas a gente ter a própria autonomia de buscar através de grupos de pesquisa, de eventos, de estágios extracurriculares... Tem “n” formas da gente melhorar a nossa formação. Eu penso que a gente precisa ter uma autoformação, uma responsabilidade pela nossa própria formação. A gente precisa ter uma autonomia de analisar o nosso percurso e ver “olha, está sendo suficiente para mim? Não está? Vou buscar novos meios, novos caminhos, novas leituras. Até mesmo com um colega, conversar, trocar ideias, não ficar só no curso. [...] cada um buscar ter uma formação informal, no caso, não ficar só com o que a gente aprende lá na sala de aula, mas buscar o fora também e outras formações, ter uma formação continuada sempre. Tudo é importante, mas não é suficiente. A gente precisa gestar a nossa própria autonomia, o nosso percurso. (Ana Carla)</p>	<p>Autoformação</p> <p>Formação continuada</p>
	<p>Eu entendo também que para além do que a gente vai na faculdade, a gente tem que ir com os pezinhos procurar, sejam grupos, mais literatura específica. Entendo que é nosso papel, enquanto profissional, sempre procurar dentro da universidade, depois que a gente sai da universidade... Sempre procurar ampliar todo esse conhecimento que a gente tem sobre a educação em geral. E aí educação com inclusão, com neurotípicos, com todos os cenários. (Julia)</p>	
	<p>Eu acho que tudo complementa. Eu optei pela Educação Especial como uma formação continuada. Eu senti bastante algumas dificuldades e vejo que que é um público bastante, às vezes, deixado de lado. Então, foi mais por isso que eu escolhi a Educação Especial, para me ajudar, me auxiliar e complementar a minha formação. (Ana Carla)</p>	
	<p>Durante o curso mesmo, eu procurei fazer outros cursos que a UFSM oferece, tem o curso de LIBRAS que eu fiz, porque até hoje eu não me sinto preparada para trabalhar com isso em sala de aula. A gente tenta, mas eu não sei se chegarem em mim falar, eu não sei se vou conseguir fazer certo. Durante a graduação eu larguei currículo no Centenário para trabalhar como auxiliar de turma, aí eles me chamaram e queriam que eu trabalhasse com um menino que era autista, que eu fosse a tutora dele. Mas, eu recusei, porque eu não me sinto preparada para isso. Eu consigo dar um auxílio,</p>	<p>Autoformação</p> <p>Educação Inclusiva</p>

	<p>consigo atender, só que eu não tenho a menor noção do que estou fazendo, porque não tenho uma formação específica para isso. (Carla)</p>	
	<p>Eu fiz uma DCG de autismo. Eu iniciei uma DCG com o Professor C. da Educação Especial, só que eu acabei abandonando ela na metade por problemas pessoais e eu tinha pegado muita cadeira naquele semestre, então acabou que eu não terminei de cursar. Mas eu lembro que eu fiz até metade do semestre e eu tirei bastante proveito dessa cadeira, até porque na escola eu tive dois alunos autistas e isso me ajudou a entender bastante o processo deles. (Carla)</p>	
	<p>[...] O meu TCC foi voltado para a inclusão de crianças com necessidades especiais. Na verdade, atividades adaptadas para crianças com necessidades especiais em berçário. Então, ali também eu já consegui um suporte para trabalhar com essa criança com Síndrome de Down. (Kelly)</p>	
	<p>[aprendi] Muito! Muita coisa! Essas questões de antecipar, de conversar, que são coisas que no dia a dia a gente não se dá conta. E, às vezes, eu não fazia isso nem com as crianças neurotípicas. [o grupo de estudos] Auxiliou muito nesse sentido. Exatamente isso, são sujeitos. Isto as professoras que falavam muito: são sujeitos e sentem tudo aquilo que a gente sente, eles só expressam de outra maneira. A gente jamais adota uma postura evasiva. Não! A gente tenta sempre trazer para perto porque todos sujeitam sujeito. A criança precisa de muita segurança, seja autista, cega, surda, Down, cadeirante, quem for. Ela passa muito tempo com a gente, então, tentar passar uma segurança para criança, tentar estabelecer uma conexão. Tem aquela questão do planejamento... Aí a gente descobre que o planejamento tem a nossa intenção ali, mas é muito melhor que seja pensado em função de criar conexões para além de, talvez, trabalhar determinado tema ou não falar de determinadas coisas em conversa para as crianças. Mas, acho que essa questão de criar e conexões, isso eu aprendi muito no grupo, de acolher, tentar criar conexões com esse sujeito que tem demandas e tudo mais e mostrar que a gente está ali e que ele pode trazer suas demandas que a gente vai tentar acolher. (Julia)</p>	
	<p>Acho, entretanto, que é um curso muito abrangente realmente. A gente estuda de cada disciplina um pouco, a gente estuda psicologia, história do mundo, história do Brasil... Porque tudo é histórico, tudo é processo histórico. A gente estuda muito isso. Acho que poderia, como a questão da Medicina e da Engenharia... Eu acho que se eu pudesse implementar alguma coisa nesse</p>	<p>Formação no curso de Pedagogia da UFSM</p> <p>Currículo</p>

	<p> mundo, eu faria com que as licenciaturas de maneira geral fossem cursos de período integral, como é a Medicina e Engenharia. Manhã e tarde estudando. Porque tem muita coisa e a gente lida com seres humanos. Tem sempre muito mais coisa que a gente pode aprofundar para melhorar a nossa maneira de atuar depois. É um curso muito abrangente, realmente, mas às vezes eu fico meio assim... Eu queria ter sabido muito mais e ter tido tempo para entender muito mais. (Julia) </p>	<p> Dinâmica institucional Educação Especial </p>
<p> O currículo em si, o papel, eu acredito que é bom. É uma pena que nem todos os professores consigam passar, porque a maioria consegue passar aquilo que deveria, só que sempre tem um ou outro que acaba fugindo e levando o conteúdo da disciplina para um lado mais particular. Acho que isso acaba prejudicando a gente, porque aí chega na escola e não teve o que precisava na faculdade, aí tu tem uma dificuldade maior para ensinar para as crianças. Mas, no geral, a maioria dos professores eu não tenho o que reclamar sobre o currículo, sobre cumprirem o currículo, porque o currículo escrito é muito bom. Se tu ler, vê que aquilo realmente abrange muito o que a gente vê fora do curso. [...] Teve várias cadeiras que eu tive que buscar informações por fora para eu poder entender melhor o que estava acontecendo, porque querendo ou não, é tudo meio integrado. O que a gente aprende em uma cadeira, depois a gente utiliza em outra. Às vezes um professor deixava de lado para ensinar outra coisa e aí chegava em uma cadeira mais adiante e tu não tinha aquele conteúdo, aquela base. (Carla) </p>		
<p> Eu acho que todo tempo, ali às vezes, parece que é pouco. Por mais que a gente veja tudo isso, e acho que tem questões logísticas que às vezes também prejudicam. Por exemplo, no nosso curso, no antigo currículo, que em 2019, se eu não me engano, ele foi e organizado, mas no currículo que eu segui, de Educação Especial, por exemplo, nós tínhamos duas disciplinas obrigatórias. Uma dessas disciplinas a gente ficou sem professor na metade do semestre. Então, tem questões logísticas que às vezes atrapalham a gente, ainda que esteja lá na ementa aquela disciplina, com aquele currículo, aquela proposta, aqueles objetivos, e isso vai refletir na nossa forma de atuar depois. [...] Mas, eu acho que às vezes falta, tanto essas questões logísticas, que muitas vezes independe da coordenação do curso que não tem o que fazer se está faltando professor e contratação. Eu entendo toda essa parte.(Julia) </p>		
<p> Mas até nas próprias cadeiras de Educação Especial, que eram duas no curso, em uma dessas duas uma professora pediu afastamento e a gente ficou o semestre </p>		

	<p>inteiro sem ter aula. Então, acabou que não teve a cadeira, a gente teve duas semanas de aula e só. (Carla)</p>	
	<p>Acho que na questão da Educação Especial, a gente tem poucas cadeiras para dar conta depois da realidade e não se vê tudo, só vivendo mesmo para conseguir aliar e desenvolver um trabalho, um planejamento bom. (Ana Carla)</p>	<p>Formação no curso de Pedagogia da UFSM</p>
	<p>Acho que se o curso tivesse, por exemplo, essa integralidade de períodos de manhã e tarde, a gente poderia ter muito mais disciplinas, por exemplo de Educação Especial. Pro pedagogo faz muita falta, que às vezes a gente não sabe como lidar, não sabe como proceder. A gente tem, por exemplo, um autista e um surdo. Ou a gente tem um aluno com Síndrome de Down e um cadeirante. Às vezes a gente fica meio sem saber como agir. Não pensando que a gente tem que saber dominar toda a questão da Educação Especial, mas eu acho que a gente poderia... Se a Pedagogia, a licenciatura, fosse levada mais a sério. A gente poderia ter uma formação um pouco mais integral, nesse sentido. (Julia)</p>	<p>Currículo</p> <p>Educação Especial</p>
	<p>Eu acho que a parte da Educação Especial tem pouca disciplina com pouca carga horária, é bem pincelado, pouca coisa, tem duas disciplinas de 30 horas, se eu não me engano, que envolve todas as “deficiências”, não é deficiências o termo correto que se usa, mas que envolve todas. Autismo, deficiência auditiva... Acaba envolvendo todas em muita pouca carga horária. Então, acho que isso eu deveria ser um pouco mais ampliado. E ainda tem LIBRAS que é separado, mas também tu aprende somente o básico do básico na disciplina de LIBRAS. Tu não consegue chegar numa sala de aula, se tu precisar usar, e conseguir usar totalmente porque tu aprende muito pouco. É muito pouco tempo nessas disciplinas, nessa área. (Kelly)</p>	
	<p>Nas disciplinas específicas de Educação Especial era quando a gente tinha esse espaço para tirar dúvida, para perguntar “e se me surge isso, o que eu posso fazer?”, ou para quem já convivia, tipo “sou auxiliar mas o meu aluno está com esse tipo de comportamento e eu não sei como agir”. Era um espaço que a gente tinha para realmente aprender sobre o outro, que é tão diferente da gente. Só que como eu falei, são espaços reduzidos de duas disciplinas. Eu, por exemplo, tive uma e meia. Então, é uma coisa ainda precária nesse sentido. (Julia)</p>	
	<p>A gente tem só duas cadeiras, né? Tínhamos menos duas cadeiras de Educação Especial, a primeira era totalmente teórica, só para falar sobre a história da educação especial e a outra que era mais sobre os</p>	

	<p>processo mesmo, não lembro o nome direito... Processos Inclusivos, acho que é. Eu não lembro direito, mas eu também achava muito pouco porque era uma cadeira de 30 horas só, a professora tinha que ficar entre teoria e tentar mostrar algumas coisas mais práticas, algumas estratégias mesmo. Então, eu saí de lá da UFSM sabendo que caso eu tivesse algum aluno da educação especial, sou eu que vou ter que correr atrás, porque eu não me sinto preparada com a formação de lá. [...] Eu acho que ele [o curso] não te dá nem tanto um caminho, ele te mostra que tem uma luzinha lá no fundo e aí tu que vai atrás. Mas eu acho que isso em qualquer coisa, né? Independente de sair sabendo tudo de lá. Mas eu acho que foi bem pouco, não sei como é nas outras universidades, mas achei bem pouco.(Daliana)</p>	
	<p>[...] nas disciplinas que envolviam a Educação Especial, como a carga horária era muito curta, era poucas horas e tinha que envolver todas as necessidades especiais, é uma pincelada em cima de cada uma. Então eu acredito que faltou, que foi pouco. (Kelly)</p>	
	<p>A UFSM é uma universidade muito plural, muito rica. A gente sabe que tem ótimos professores, que dominam muito as teorias e os métodos, talvez, e são muito humanos. Tem professores extremamente humanos e que se preocupam com o nosso envolvimento e tudo mais. Por ser uma universidade pública, tem muito também a questão da pesquisa, que a gente acaba entrando em contato. Eu, infelizmente, fui começar a me preocupar com a pesquisa em si, para ser bem sincera, mais para o final do curso. Teve muita coisa que eu fui me dar conta, de quantas possibilidades a gente tem ali dentro, mais no final do curso. Só que é muito rico. É muito rico! Temos ótimos professores preocupados tanto com pesquisa quanto o desenvolvimento do educando. Acho fenomenal! Às vezes é um processo nosso também de ir percebendo prioridades que vão chegando para gente conseguir usufruir de tudo isso. Às vezes a gente não se dá conta do potencial que tem ali. (Julia)</p>	<p>Formação no curso de Pedagogia da UFSM</p> <p>Autoformação</p> <p>Pesquisa e extensão</p>
	<p>Eu participava do grupo de Educação e Gênero e por último, um pouquinho antes de eu sair da universidade, o grupo de autismo. Foi um período um pouco mais curto o delas, porque depois logo veio a questão do concurso e tudo mais. Não tinha plano de sair porque era maravilhoso, tinha muita troca, a questão do entender realmente o autismo. [...] Foi por demanda [a procura]. São realidades muito presentes. Encontrei, vou continuar encontrando, vou ter alunos e eu preciso saber preciso saber o que eu faço. Entender - o autismo principalmente - porque é assim, como funciona, para poder me posicionar e fazer as melhores escolhas possíveis na</p>	

	<p>hora que for o meu aluno e eu estiver ali com ele. Educação e gênero também foi meio assim. (Julia)</p>	
	<p>Eu acho que o curso em si é muito bom ele nos mostra. A gente tem muita influência da pesquisa dentro do UFSM. Uma coisa que eu não vejo muitas é outros caminhos, como uma pedagogia mais administrativa... É mais focado na Educação Infantil e Anos Iniciais, eu acho. Mas, o curso na questão de pesquisa, extensão, essas coisas, é muito bom! (Carla)</p>	<p>Formação no curso de Pedagogia da UFSM</p> <p>Áreas de atuação do pedagogo</p> <p>Pesquisa e extensão</p>
	<p>A da UFSM, eu acho que para mim ela foi bem útil de acordo com o que eu quero atuar, porque eu pretendo ficar com as crianças pequenas da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais, mas eu acho que ela ainda é muito vazia para as outras áreas que a pedagogia pode acontecer, tipo pedagogia empresarial, hospitalar, essas outras áreas. A gente não viu absolutamente nada a respeito, só pesquisando por fora. Eu acho que ainda falta um pouquinho ali. Mas de modo geral, eu acho que o pedagogo é importante em qualquer lugar que ele vai atuar, seja ali com as crianças ou seja trabalhando fora do âmbito escolar, para preparar as pessoas para alguma outra coisa. (Daliana)</p>	<p>Formação no curso de Pedagogia da UFSM</p> <p>Áreas de atuação do pedagogo</p>
	<p>Quando a gente fala de subjetividade, cada um tem uma. A gente pode trabalhar numa empresa, no RH ou alguma coisa assim. Porque a gente trabalha com capital humano. Cada um vai ser um e a gente precisa compreender muita coisa para poder fazer escolhas e ter abordagens interessantes pro desenvolvimento dessas pessoas, que é o nosso objetivo. Independente da área que cada um vai trabalhar, a gente vai trabalhar com desenvolvimento de pessoas. Então, é um curso muito abrangente. (Julia)</p>	
	<p>Agora estou trabalhando em uma cidade pequena, trinta e poucos mil habitantes, e é uma cidade que, por exemplo, não tem universidade. Tem um polo de uma universidade particular aqui e tem esses cursos à distância. Aqui, os professores da rede, a grande maioria fez o curso de Pedagogia a distância em universidades... Eu não quero fazer juízo de valor aqui, mas que o contexto é bem diferente. A gente vê que é pouca exploração seja da teoria da educação e todas as outras que a gente estuda, seja o pouquíssimo, quase nada, foco em pesquisa e extensão... Tudo isso que a gente tem na pública e na presencial. Então, eu acho que aqui, nesse meu contexto de agora, é extremamente precário. (Julia)</p>	<p>Instituição pública X Instituição privada EAD</p> <p>Valorização da Pedagogia</p>

	<p>Uma coisa que eu me senti bastante frustrada quando eu saí do curso e entrei no mercado de trabalho, foi a questão de que a gente aprende uma pedagogia dentro do curso que é a questão da criança independente, de, principalmente na Educação Infantil, focar mais nos interesses da criança, não trabalhar tanto com “folhinhas”, deixar a criança criar... E no mercado de trabalho a maioria das escolas é o contrário disso, ainda tem aquela forma bem tradicional de ensino que todo mundo faz a mesma coisa, tem que fazer “folhinha”... E isso foi uma coisa que me deu um choque. (Carla)</p>	<p>Formação no curso de Pedagogia da UFSM</p> <p>Mercado de trabalho</p>
	<p>Nas outras disciplinas eu não vi eles tentarem abordar essa parte da Educação Especial. (Kelly)</p>	<p>Formação no curso de Pedagogia da UFSM</p> <p>Abordagens sobre educação inclusiva nas disciplinas</p>
	<p>Tinha alguns professores, principalmente os que eram da área da Educação Especial, que davam aula no curso de Educação Especial, eles buscavam fazer esse link [entre o conteúdo da disciplina e a educação especial]. Mas, a grande maioria... Eu acredito que até por serem formados em Pedagogia também, eles não tinham muita noção. O que eu vi, que eu me lembro que tive um pouco, foi em História e em Didática. (Carla)</p>	
	<p>Eles [colegas com algum tipo de deficiência/transtorno] traziam uma realidade que a gente não tem noção. A gente entende que deve ser muito difícil, que o mundo ainda não é “adaptado” e não se preocupa tanto com isso ainda, apesar de ter aumentado muito. Mas, eles trazem umas perspectivas que a gente não tem noção porque não é a nossa realidade. Quando eles traziam determinadas coisas... Como no caso do D. que tinha a questão de atravessar a rua. Eu nunca parei, fechei o meu olho e tentei atravessar uma rua sem enxergar nada! Não é a minha realidade. É uma coisa banal do dia a dia, quantas ruas a gente atravessa em um dia. Mas, quando eles traziam essas questões... Nossa! E aí você pensar em... O D. enxergou até os 8 anos, eu acho. Às vezes ele falava de uma criança que nunca enxergou, como é difícil! Para nós é muito abstrato e é um desafio muito grande interagir, desenvolver essa criança porque nos falta essas referências, são realidades muito diferentes. Então, nesse sentido de reflexão e de pensar nós, sujeitos, que vivem determinadas coisas e tem uma realidade própria, era muito enriquecedor. Muito! (Julia)</p>	<p>Experiências na formação - colegas público alvo da Educação Especial</p>
	<p>Até tive colegas surdos no curso e um colega que era cego. O que era cego era mais tranquilo porque ele conseguia escutar o que os professores explicavam, mas os colegas que eram surdos, quando por algum motivo o intérprete não conseguia comparecer à aula, eles ficavam totalmente perdidos, porque nem os professores estavam capacitados para trabalhar com esses alunos.</p>	

	<p>Eles não tinham uma dinâmica para poder incluir eles na turma se os intérpretes não estavam. (Kelly)</p>	
	<p>Em algumas disciplinas, como eles [colegas com algum tipo de deficiência/transtorno] estavam ali, alguns professores pediam relatar um pouquinho da rotina, e também em outras, como na PED, por exemplo, as aplicações que eram feitas, as pesquisas, na escola especial, não lembro o nome agora da escola dos surdos, e eles aplicavam lá, então acabava vindo por conta disso. (Kelly)</p>	
	<p>Mas as disciplinas em si, algumas eu acho que foram muito importantes, alguns olhares de professores com essa sensibilidade de nos fazer parar para pensar nos diferentes contextos. E a própria inclusão dentro da universidade, no curso, de ter esses colegas, também foi muito importante. (Julia)</p>	
	<p>Particularmente, falando da minha percepção, pouco. Pouco talvez por essa mesma falta de domínio. Aquilo que a gente não sabe muito bem, a gente acaba não tendo muito o que passar adiante. Eu estudei com o D. que é cego, teve o P. e a J. que são surdos. Então, principalmente nas disciplinas em que eles eram daquela turma, tinha mais essa questão de adaptação, de buscar incluir, de pensar em outras maneiras para que eles pudessem participar realmente das aulas e da disciplina. Nas disciplinas em que não tinha nenhum caso de inclusão, nas disciplinas gerais, pouca abordagem, pouco referencial teórico e metodológico voltado para isso. (Julia)</p>	
	<p>Eu acho que a gente tem que aprender que o planejamento deve ser flexível, partir do interesse das crianças, ter a criança como centro do processo, diversificar os momentos da rotina da escola, não ser homogênea que não leva em conta as singularidades, as necessidades e curiosidade das crianças. Que parta do interesse deles e que leva em conta que a infância é plural, não faça um planejamento estático como se todas crianças fossem iguais, todas vão fazer no mesmo tempo, todas querem a mesma coisa. Entender que cada criança tem o seu tempo, o seu momento ali e o que a gente vê na escola é os professores seguindo uma rotina enrijecida, sem levar em conta as crianças, as singularidades, os interesses e necessidades. Então, acho que o pedagogo tem que ter essa noção de que é preciso planejar de forma flexível, interessante e que tragam a criança para aquela atividade, proposta. Planejar desde o início da chegada da manhã ou da tarde, até o final do período da criança na escola. Não planejar só naquela hora que consideram hora da atividade. Por exemplo, a hora do brincar deixa livre, não</p>	<p>Concepções sobre ser professor</p>

tem uma intencionalidade, uma proposta, não leva materiais diversos, não conduzem uma atividade. Tem que pensar todos os momentos da criança na escola, tanto da hora da chegada, do lanche... Entender que cada criança tem seu tempo, são únicas. (Ana Carla)

Realmente, é diferente quando a gente está lá na faculdade. Teve um professor ou uma professora... Eu não lembro quem falou, mas bem no início do curso ela dizia que a gente pode se revoltar com as coisas, a gente pode compreender que é uma bagunça, que fragilidades mesmo... Mas a gente também não pode se colocar na figura de super-herói, de salvador da educação. Uma, porque não é assim. Não é uma pessoa ou um grupo de 30 pessoas que sozinhos vão revolucionário e modificar uma coisa que é muito mais estrutural e muito mais antiga do que a gente mesmo. Mas, também não podemos abrir mão da responsabilidade individual que a gente tem perante o pequeno grupo ao qual a gente faz parte, seja nossa família... Porque a gente se educa enquanto grupos. Seja os amigos, a família, a escola a própria universidade. A gente vai se educando no sentido de que olhar a diferença contra os olhos, de perceber os sujeitos e de ser um pouco mais sensível, ter uma escuta um pouco mais ativo no sentido de ouvir mesmo e a colher. Então, realmente a gente fica um pouco durante a faculdade com essa pressão, tanto de querer saber tudo, como de achar que a gente tem que fazer tudo. Mas, na realidade é muito aquele movimento assim de “calma, deixa eu olhar o que está acontecendo para eu ver como eu posso agir, porque não está dando para fazer tudo e resolver tudo que tem aqui”. É muito humano. A gente é falho e vamos fazendo conforme a gente consegue, conforme e a melhor maneira possível. Possível. O que é possível. (Julia)

Eu vejo que a Pedagogia não tem o prestígio das outras. [...] É tão importante, sabe? Eu passo, por exemplo, com os meus alunos, oito horas. Então, eles passam tanto tempo comigo... E a Educação Infantil, em especial, a gente recebe crianças de quatro meses até cinco anos. Falando em questão de formação cerebral, de processos, mielinização, toda essa questão mais específica do zero aos seis anos, é a idade mais importante! O primeiro ano de vida de um bebê vai definir, se a gente for olhar por exemplo pela lógica da criança, e é tratado com descaso. Eu acho que é muito descaso e isso reflete no pouco profissionalismo em sala de aula. Aí a gente vê esse cenário que deixam fazer o que quiserem e vamos adaptando para aquilo que é mais confortável para o professor (Julia)

Estágios	<p>Logo que eu ingressei no curso, já comecei a trabalhar no berçário do colégio Fátima como estágio extracurricular. Lá eu ajudava, auxiliava, a professora regente da turma com tudo que era necessário e depois que fiquei um ano com o estágio, fui contratada como auxiliar lá no berçário e fiquei trabalhando durante todo o curso. E teve durante um semestre que eu tive uma bolsa de monitoria com a Prof J. na disciplina de TICS. (Kelly)</p>	<p>Estágio e atividade extracurricular</p>
<p>Eu participei do PIBID. Na verdade, quando ingressei na faculdade, eu comecei com uma bolsa lá no DERCA, mas era uma bolsa que não tinha nada a ver com a graduação. Aí eu fui para o PIBID de ciências, fiquei um ano, depois fui para o PIBID de Educação Infantil, fiquei mais um ano e depois eu fui para o PIBID da educação no campo. Neste, fiquei seis meses, eu acho, porque eu tinha muita dificuldade de ter acesso à escola, porque ela era lá na Boca do Monte. [...] Fui bolsista da Ipê Amarelo e fiquei quase dois anos. E aí, depois, no último semestre, eu desisti, não fiz mais nada assim de bolsa, fiquei só com os estágios mesmo. Antes de eu ingressar também já trabalhava em escola na rede privada, eu era auxiliar de professora. Só que isso faz muito tempo, na época não precisava estar na graduação, cursando o magistério e nem nada. Eu era para jovem aprendiz na escola, meio que o “quebra galho”. (Carla)</p>		
<p>Eu trabalhei só trabalhei como bolsista da Ipê Amarelo, então só tive contato com a Educação Infantil de estágio extracurricular. Aí depois eu fiz só aquelas inserções das PEDs mesmo, que foi quando eu tive contato com os Anos Iniciais. (Daliana)</p>		
	<p>No segundo semestre eu já entrei no Pibid e fiquei dois anos. Tem bastante eventos... Eu ganhei também o prêmio da JAI dos 40 melhores e daí eu apresentei na SPBC, publiquei artigo em revista, desde o início da graduação. [...] Aí, fui para o estágio extracurricular do CIEE. Lá eu fui monitora de menino da educação especial, Down e autista. Eu fiquei um ano e meio, depois eu entrei na bolsa com a professora A.. Foi isso, não parei nunca durante o curso, sempre atuando em uma área ou outra, indo em eventos... (Ana Carla)</p>	
	<p>Eu Aprendi muita coisa! Muita coisa! Porque querendo ou não, no PIBID a gente acabava vendo coisas na escola pública e aquilo acabava influenciando a gente, eu não sei explicar como... Eu digo até hoje que a Ipê Amarelo é uma escola que eu tenho muito vínculo, porque eu acho muito legal o jeito que eles desenvolvem o trabalho deles. Eles pensam de uma forma diferente, eles têm o foco na criança. Isso é uma coisa que eu acabei carregando para a minha vida. Eu aprendi a</p>	<p>Estágio extracurricular</p> <p>Contribuições na aprendizagem docente</p>

	<p>dialogar com as crianças de uma forma que elas me compreendessem melhor. Aprendi também a sentar com eles, fazer uma atividade... Essas experiências assim, querendo ou não, eu não tinha durante o curso porque a gente fica só na teoria. Então, eu acho que me ajudou muito na questão das práticas, de saber coordenar uma turma, de saber direcionar as crianças para as atividades, de explicar... (Carla)</p>	
	<p>Acho que para mim foi muito útil porque eu consegui levar bastante para o meu trabalho no passado. Ali [Ipê Amarelo] tem a função de tu deixar que eles explorem, que conheçam outros materiais, que não façam as coisas só estruturadas... E o próprio planejamento, de não sair como tu queria, eles que reinventarem e ser legal da mesma forma. Isto eu acho que agregou bastante para mim, foi algo que as professoras sempre me falavam lá, que não deu certo, mas não é porque não aconteceu que estava no papel que foi ruim, sabe? “Olha como eles estão bem, olha como eles estão brincando!”. (Daliana)</p>	
	<p>[trabalho como monitora] Foram muitos aprendizados. Muitos aprendizados. Porque, como eu disse antes, a gente não tem tanta formação [em educação especial], é uma, duas cadeiras para isso e tu chega na prática que é totalmente diferente. Mas, aprendi muito com ele, a gente tem que se adaptar, respeitar e estar sempre pensando algo para trazer ele para a inclusão com os outros coleguinhas. (Ana Carla)</p>	<p>Estágio extracurricular</p> <p>Inclusão escolar</p>
	<p>Nos estágios extracurriculares, eu tive um aluno autista de três anos. A princípio com diagnóstico de autista [...] Eu era auxiliar da turma, da professora, e junto com a gente tinha uma menina da Educação Especial já formada em 2015, eu trabalhei com ela em 2017. Ela atendia ele em casa de manhã, tipo 3 vezes por semana, e a tarde ela acompanhava ele todos os dias na escolinha, uma escolinha privada. Ela era contratada pela família, não era uma política da escola, era da família. Então, eu interagia com ele, mas até certo ponto, porque quem mais interage no sentido de acompanhar e de ajudar mesmo ele, era ela. Eu ficava mais a cargo do restante da turma. Mas essa interação, como ela é da área, muita coisa ela explicava tanto para mim quanto para a professora. Às vezes material de suporte, um texto interessante, alguma coisa assim, ela mostrava para gente. Então, nesse sentido, era como se eu tivesse sempre observando. [...] No outro colégio que eu trabalhei como auxiliar também tivemos uma autista. Também com essa questão de diagnóstico, ela tinha recém feito três anos. (Julia)</p>	

	<p>Eu tinha só um aluno com Síndrome de Down de três anos. (Daliana)</p>	
	<p>No primeiro ano que eu fiquei no Ipê Amarelo eu tinha um menino autista. No segundo ano também tive um menino autista. No meu estágio eu tive um menino com superdotação, lá na Ipê. [...] uma coisa que marca, lembro que no meu segundo ano de estágio na Ipê tinha um aluno, o G., que era autista e quando ele entrava ali ficava nervoso e ficava agressivo. Aí ele se jogava no chão, chutava cadeira, batia... E eu nunca sabia o que fazer. Então, a professora regente ia me explicando, “dá um tempo”... Aí quando ele ficava assim muito agressivo, a gente tinha que segurar ele, conversar com ele... Ela foi me explicando como ela tinha que fazer, porque até no início do ano, nem ela sabia lidar com isso, então a gente sempre tinha que chamar a coordenação e foi aí que a gente foi aprendendo meio juntas. Eu acho que hoje, se tivesse que lidar com essa situação, eu saberia lidar. (Carla)</p>	
	<p>[dificuldade] De incluir ele nos planejamentos da professora, porque ela deixava mais para mim. Então, eu tinha que ver meios para trazer ele, porque ele não queria muito participar, queria ficar mais na dele, brincando sozinho... Então, eu tentava sempre essa interação com os outros e no planejamento dela, fazer algo do interesse dele. Sempre assim. [...] Não [tinha ajuda]. Tinha a educadora especial, mas ela só me perguntava o que ele fazia, como que ele era com a turma... Só isso, mas nunca sugeriu nada. Eu tive uma formação pela prefeitura uma vez, de manhã, umas 4 horas, em que eles falaram qual era o papel do monitor, que é auxiliar, incluir, trabalhar com essa interação.... Ele não falava, então eu tinha que mediar com os outros colegas, sempre assim. (Ana Carla)</p>	<p>Estágio extracurricular</p> <p>Inclusão escolar</p> <p>Desafios</p>
	<p>Éramos eu, a professora e... Ela e toda turma. Eu, a professora e a turma. Era um pouco mais complicado porque ela... Sabe essa coisa deles dispararem correndo? E às vezes ela não queria sair da sala. Às vezes ela tinha essa questão da seletividade alimentar, não queria comer de jeito nenhum ou tinham maneiras que ela aceitava determinado alimento... Tudo isso a gente ia descobrindo, o que funcionava e o que não funcionava. Muita coisa a mãe passava para gente, de como era em casa e muita coisa a gente ia descobrindo, tentando descobrir o que ela queria. Ela chorava muito! Muitas das coisa, muito dessas atitudes, talvez, era colo. Era para trazer para perto de alguma maneira que ela também se sentisse confortável, para acolher e acolher porque a gente não sabia o que fazer. Então, na dúvida, acolhe. Tenta trazer para perto para ela se sentir segura de alguma maneira. Ela também não falava nada, nada!</p>	

	<p>Ela dava alguns gritinhos. Não tinha ecolalia, de repetir, não tinha nada de falar verbal assim que a gente então era bem complicado porque essa coisa assim de fala verbal. Era bem complicado, porque é essa coisa de “não sei lidar”, “não sei o que fazer nessas situações”. Os casos de inclusão que eu lembro dos extracurriculares foram esses. (Julia)</p>	
	<p>Eu tive a A., com síndrome de down, maravilhosa! Mas a A. era uma criança bem...Eu não sei, não tive o contato com muitas crianças especiais, mas a A. era uma criança bem dinâmica. Ela fazia tudo super bem, acompanhava turma muito tranquilo, o que a gente propunha para fazer, ela fazia, se dava super bem com todos colegas. A minha maior preocupação com era com a alimentação que ela engasgava às vezes. não sei se por causa da mastigação... Era mais com isso. (Daliana)</p>	
	<p>Ele estava [aluno autista e com Síndrome de Down], foi um pouco e depois parou porque fez uma cirurgia. Mas eu também sempre trabalhando com ele, junto... Como era outra monitora, já pedi ajuda para ela sempre, trazia ele e colocava sempre no meu lado para realizar [as atividades] com a turma, não excluía ele. Acontecia muitas vezes da outra professora não dar muita bola. (Ana Carla)</p>	<p>Processos inclusivos no estágio supervisionado</p>
	<p>Eu tive com superdotação também na educação infantil e com ele era mais fácil de trabalhar. Ele tinha muitas ideias e, como era na Ipê, a gente tinha essa possibilidade de estar toda hora “vamos fazer ‘tal’ coisa?”, “vamos fazer!”. O I. dava as ideias e tinha um grande grupo que ia trazer ele. Ele era meio que o “líder” do grupinho, então era bem fácil de trabalhar, porque muitas vezes ele chegava para mim com as ideias, eu apoiava e aquilo se transformava em algo muito legal. Ele gostava muito de dinossauros e a gente fez uma atividade de dinossauros que ele deu uma aula! (Carla)</p>	
	<p>No da Educação Infantil [...] no pré, eu tive dois alunos autistas. Logo que eu cheguei para fazer o estágio não me informaram sobre esses alunos, um na verdade não estava nem matriculado, entrou no decorrer do estágio, e o outro ia só de vez em quando nas aulas [...] Quando eu ia começar a regência mesmo, que me falaram que teria esse aluno autista, mas que ele dificilmente ia para a aula. Não sei o motivo que ele faltava seguido e não tinha nenhuma monitora para ele. (Kelly)</p>	<p>Processos inclusivos no estágio supervisionado</p> <p>Pouca frequência do aluno nas aulas</p>
	<p>Ele foi bem pouco durante meu estágio e durante as observações também. Então, eu não tive tanto tempo de me aproximar dele, porque ali durante as observações que seria o período de me aproximar e conhecer ele, eu acho que ele foi no máximo 3 dias. Foi bem falhado</p>	

	<p>também, não foram dias seguidos. Então, eu não consegui me aproximar a ponto de desenvolver alguma atividade. Durante as observações a professora regente falou que ele ia pouco, que ele ia durante a manhã quase todas as manhãs, mas durante a tarde ele costumava sair cedo porque ele tinha fono duas vezes na semana, tinha outro dia que ele tinha TO. Ele ia embora de Van também, que chegava umas 15h30min, 16 horas... Às vezes ele estava dormindo... Aí a profe disse que ela ia tentar ela mesma puxar algumas coisas com ele. Então, acabou que eu não consegui me aproximar muito. (Daliana)</p>	
	<p>Ele foi bem pouco nas aulas, porque ele andava bastante gripado na época, era inverno, então ele ia pouco. Ele teve problema no ouvido... Eu sei que ele é bem cheio de probleminhas assim de saúde, mas no momento que ele ia, sim, eu sempre buscava atividades que ele pudesse participar e trazer a turma para ele participar junto, não cada um fazer a sua coisa e sim fazer juntos, ajudar quem não está conseguindo, ajudar o D. ... Interagindo junto. (Ana Carla)</p>	
	<p>Ele [aluno autista] era bem tranquilo nos dias que ia, não fazia muito as atividades, mas ele era bem tranquilo, não era agitado nem nada, interagia com os colegas. Mas quando eu estava mais ou menos na metade, um pouco menos da metade do estágio, entrou um outro que era autista também. Esse já era bem agitado. A professora da turma já tinha colocado por costume fazer uma oração para iniciar a aula. Uma oração pedindo, agradecendo o dia, não uma oração tipo um Pai Nosso ou Ave Maria, mas uma oração que as crianças pediam alguma coisa, agradeciam alguma coisa, sempre um aluno ajudava a fazer essa oração. Aí no primeiro dia que ele chegou, quando eu fui fazer a oração com a turma, ele começou a gritar na sala, a dizer que não era hora de fazer oração porque não era hora de dormir, que ele não ia dormir, porque em casa ele tinha a rotina de fazer a oração quando ele ia dormir. Então, foi bem difícil adaptar ele na rotina da turma. Seguido tinha que parar, explicar para ele o que a gente ia fazer e tudo. A gente saiu um dia para o pátio para plantar umas florzinhas, nos primeiro que ele estava na escola e ele fugiu. A sorte que ele fugiu para dentro da escola e foi para uma outra sala. (Kelly)</p>	<p>Processos inclusivos no estágio supervisionado</p> <p>Desafios</p>
	<p>Nessa questão [ausência da fala], como ele ia poucos dias, a professora regente da turma me ajudou bastante quando eu não conseguia entender o que era, mas ele mostrava bastante. Ele não se comunicavam muito bem verbalmente, mas ele fazia gestos. Se no recreio, por exemplo, alguém brigava com ele, ele vinha e mostrava,</p>	

	<p>apontava. Tu sabia que alguém tinha feito alguma coisa para ele. E os colegas ajudavam bastante ele. (Kelly)</p>	
	<p>Uma das mais me marcou foi o meu estágio no primeiro ano, que eu tinha esse menino com superdotação e o outro com TDAH. O menino com TDAH me marcou bastante porque ele tinha dificuldade até para gravar o nome dos colegas dele. Às vezes ele queria chamar algum colega, não conseguia e ele ficava muito nervoso! Enquanto isso, enquanto um estava ali sofrendo para escrever, para copiar alguma coisa, o outro já conhecia tudo, já queria que eu ensinasse contas de multiplicação, sendo que o outro estava aprendendo a escrever. (Carla)</p>	
	<p>A gente tem que estar sempre pesquisando, porque o que a gente vê no curso, como eu disse, é muito raso, muito pouco. É diferente no dia-a-dia. Mas eu acho que foi isso mesmo, pesquisar algo que fosse do interesse para ele e que o não excluísse. (Ana Carla)</p>	
	<p>No meu estágio da Educação Infantil, a gente tinha também um autista. Ele era “classificado” como autista severo. Ele tinha esses rompantes de comportamento também, de gritar, de recusar, de sentar no chão e empacar, não querer sair dali. Ele também não falava, não verbalizava nada. Pra não dizer que não verbalizava nada, ele murmurava e balbuciava, talvez, o nome dele. [...] Também foi muito complexo porque a turma não tinha auxiliar, mas tinha uma menina que era jovem aprendiz e era encarregada de auxiliar com ele. Então, era a professora com a turma e a menina com ele. Para a professora era super complicado, por todas as questões e demandas que a gente tem. Era sempre toda turma com ela e a outra menina ajudava quando conseguia. O B. foi bem desafiador, porque naquele momento era eu que tinha que dar conta da turma inteira, a professora sempre estava ali e tudo, mas quem assumia e passava os momentos com eles era eu. A professora se retirava um pouco para me dar aquele espaço. Era aquela coisa de ter que administrar tudo aquilo. Como aquelas 16, 17 crianças neurotípicas, digamos assim, já era complicado atender a demanda de cada um, parar para tentar ouvir cada um e tudo muito mais. E com o B., ainda mais por ele ter esse comportamento um pouco mais de ímpetus, eu nunca sabia o que ia acontecer. A gente sabe que eles estão se regulando mas e tudo mais. Do nada, às vezes, ele corria para “sabe onde”. Aí para com a turma inteira e vai lidar com isso. Então, esse aprender a lidar, eu achei um pouquinho complicado. (Julia)</p>	
	<p>A menina que era jovem aprendiz tinha 16 ou 17 anos, também não tem noção. Se eu tinha pouca noção da questão teórica, ela tinha muito menos. Então, às vezes</p>	

	<p>até a era um trabalho com ela, porque às vezes ela se irritava um pouco, se irritava um pouco, falava com ele de uma maneira um pouco mais rude: “B., assim não!”. Se com a criança... “Assim, não!” não é uma coisa que a gente vai ensinar alguma coisa para ela, imagina com um autista. Então, às vezes era um trabalho também de tentar conversar com ela para tentar ajudar, para que fosse mais efetivo o contato dela com ele, ela comigo e nós duas com ele. Foi bem complicado em função de não conhecer a fundo o autismo e aí ficar nessa de “será que eu estou fazendo certo?”, “será que eu estou agindo bem com ele?” ou “será que eu estou prejudicando essa criança?”. (Julia)</p>	
	<p>O M. que era do primeiro ano, a gente ficou bem próximos, eu e ele. Tanto que porque em vários episódios, tipo uma vez a mãe esqueceu ele na sala de aula, esqueceu de buscar ele na escola e ele ficou comigo até às seis horas da tarde. Ele quis entrar em pânico, quis chorar e daí eu tive que pegar ele no colo, dizer para ele se acalmar, que o pai dele não tinha esquecido ele, que o pai dele devia estar no trânsito e que demorava às vezes muito para chegar. Enquanto isso a outra professora foi ligando para a família para buscar cara ele. Na Educação Infantil, eu tive uma certa dificuldade de me relacionar com o I., porque ele era muito independente, queria ele fazer, não gostava que chegasse perto, que desse ideias... Então, eu tinha uma certa dificuldade para criar um vínculo afetivo com ele. (Carla)</p>	
	<p>Eu acho que foi muito como no caso da G., a outra autista que eu tive nos colégios. Porque é um exercício de aguçar a nossa sensibilidade. A gente está muito acostumado a esperar que a outra pessoa, que a criança, diga, mas a gente não está tão acostumado a observar indícios, expressão facial, expressão corporal, que gesto faz, se se encolhe, se se expande... E a gente fica muito mais atento a esses sinais. Eu acho que é um treino muito legal da nossa sensibilidade, de perceber o outro e aí de interpretar o outro. É tentativa e erro. “Eu acho que ele está incomodado... Não sei... Talvez seja a roupa... Ele está se contorcendo muito, talvez seja a roupa... Não, ele tá incomodado com barulho... Às vezes acho que foi algo que ele fez, que ele não gostou e ainda está naquele naquele <i>feeling</i>... Ou, talvez, ele queira ir lá fora”. É como os bebês, né? A gente ser sensível para conseguir perceber o que pode ser. Eventualmente a gente acerta, eventualmente a gente tenta, tenta, tenta e ainda não descobre. Mas, é um exercício. (Julia)</p>	
	<p>[...] não precisava aparecer nada diferente para ele, porque eu fazia o planejamento meio pensado em três grupos. A turma era bem dividida, tinha um grupo que</p>	<p>Processos inclusivos no estágio</p>

	<p>ficava bastante com brinquedo de montar, com blocos, com Legos, com canos, tinha outro grupo que gostava bastante de bagunça, de fazer meleca, pinturas, experiências e tinha os menorzinhos que gostavam de livro, de massinha e leitura. O G. se encaixava mais nestes, então quando ele estava, ele se envolvia bastante com massinha, que às vezes ele ficava ali e quando eu conseguia eu tentava fazer alguma coisa com ele. Mas ele não ficava muito comigo, ia mais com a profe mesmo. Mas foi só, não era nada exclusivo para ele. (Daliana)</p>	<p>supervisionado</p> <p>Planejamento</p>
	<p>[...] ela sempre pegava uma em separado para olhar o planejamento da semana e auxiliar com relação a se precisar de alguma ideia de atividade, tu comentava com ela “essa semana a escola quer que trabalhe tal coisa”, por exemplo, a semana das crianças, que foi uma semana que eu peguei. Que tipo de atividade diferente que dá para fazer, inclusive para incluir esses alunos especiais. Elas sempre davam ideias ou complementavam a ideia que a gente tinha, a gente teve um bom suporte com relação a isso. (Kelly)</p>	<p>Processos inclusivos no estágio supervisionado</p> <p>Planejamento</p> <p>Orientação</p>
	<p>Às vezes eu chegava lá [na orientação] perdida e daí eu perguntava para elas [professoras]: “será que isso vai dar certo?”. Elas sempre diziam “eu acho que assim talvez funcione, mas talvez tenha que mudar isso”. Então, elas, de certa forma, me ajudavam a organizar as estratégias. (Carla)</p>	
	<p>[a orientadora] sempre dizia “quem sabe tu faz ‘assim e assim’ para ele participar... Vamos procurar uma atividade que a gente sabe que ele gosta também”. Como eu trabalhei com as cores, eu fiz a mesa de luz, pintei eles com tinta neon, explosão das cores... Nossa, ele gritava e participava! Uma felicidade! Então, ele sempre participou e adorou essas experiências que eu levei. (Ana Carla)</p>	
	<p>Sim [o curso deu suporte teórico], nas orientações. (Ana Carla)</p>	
	<p>Ela [orientadora] me perguntava bastante também sobre ele nesse sentido de “ele está indo?”. Só que como ele era uma criança que ia bastante de manhã, a gente não se preocupava sobre estar faltando muito, porque ele ia de manhã, a gente sabia que ele estava indo. Mas ela me perguntava bastante sobre isso: “ele está indo? Tu sente necessidade da gente planejar alguma coisa exclusiva para ele essa semana?”. Então, a gente sempre ficava meio nessa, era bem vazio. Eu tinha bastante suporte da professora regente, então eu sabia que se acontecesse de chegar alguma semana e ele</p>	

	<p>ficar direto, eu sabia que eu ia conseguir me organizar com ela fora do planejamento mesmo. (Daliana)</p>	
	<p>Eu tive duas orientadoras maravilhosas, modéstia a parte. Sou, até hoje, fã delas enquanto professores, o quanto elas sabem, tudo que elas produzem... Acho fenomenal! Elas me auxiliavam muito [...] Elas estavam sempre disponíveis, têm um conhecimento muito elevado, inclusive dessas questões de inclusão, elas têm um olhar muito sensível para isso. (Julia)</p>	
	<p>Eles brincavam bastante junto [os alunos incluídos e os colegas], no recreio sempre procuravam cuidar. Esse que chegou mais ou menos na metade tinha o costume de fugir, aí no recreio os colegas cuidavam, se viam que ele ia para o lado do portão, chamavam, apesar do portão sempre estar fechado. Um dos portões na verdade sempre estava fechado. O outro começaram a fechar no recreio por conta de saber que ele tentava fugir. A escola tomou essa providência de fechar o portão. (Kelly)</p>	<p>Processos inclusivos no estágio supervisionado</p> <p>Convivência e relacionamento com os colegas</p>
	<p>A turma sempre foi bastante carinhosa com ele, sempre tentavam. Mas, como a professora já não ajudava muito na interação, não partiu muito das criança “ah, o D. não está participando”. Agora, eu estimular “vamos ajudar o D.? Vamos levar o D. lá para fazer tal coisa?” é outro meio, tem eu mediando essa interação. Quando eu percebi que em muitas aulas da professora ele ficava lá em cima do tatame brincando com os brinquedos da sala... Não quer fazer, não faz, mas também não tenta outros meios. Aí quando eu trouxe outros materiais, essa interação, a gente também ir para o chão trabalhar... Eles participavam e também sempre queriam estar ajudando o D., sempre querendo estimular ele. Então, é isso, eu acho que foi meio que conjunto, tanto eu estimulando, ajudando, mas também envolvendo a turma nessa interação. (Ana Carla)</p>	
	<p>Como ele tinha bastante crise, eu fui pesquisar o que a gente poderia fazer para melhorar isso. A criança que tem autismo, normalmente é acostumada com uma rotina e não gosta muito de trocar a rotina dela. Aí eu montei com figuras, porque como era pré e eles ainda não sabiam ler, a rotina da turma e sempre tentava no início da aula, antes de qualquer coisa, mostrar qual seria a rotina daquele dia. Se tinha biblioteca, colocava biblioteca ali na rotina, o recreio, o fazer atividades, tudo estava nessa rotina em forma de desenhos. Aí quando ele queria começar a ter alguma crise, eu voltava para rotina e mostrava para ele, “lembra que a gente combinou no início da aula que hoje a gente ia fazer uma atividade?”, daí depois ia para a biblioteca, por exemplo, e voltava a conversar sobre a rotina e ele se acalmava.</p>	<p>Processos inclusivos no estágio supervisionado</p> <p>Estratégias para lidar com o contexto</p>

Com o passar dos dias começou a melhorar e ele não teve mais tanta crise [...] Eu peguei uma caixa de papelão, encapei, e daí no fundo dela, fiz tipo uns palitoche e cravei dentro da caixa a rotina montadinha. Cada dia eu mudava conforme a rotina do dia e ficava exposta sempre perto do quadro, que ele tinha acesso. Quando ele queria ver o que a gente faria depois, ele conseguia ir ali e observar o que seria feito depois. (Kelly)

Como no curso a gente não tinha muito material, muito suporte teórico sobre todas as deficiências, eu conversei com a professora que era minha orientadora, e fui para a internet também, buscar artigos que falassem sobre o autismo. Procurei atividades, como poderia envolver o aluno com as atividades na turma sem fazer atividades diferentes para ele. Porque inclusão não é que fazer uma atividade diferente, é tentar incluir o aluno na atividade da turma, então foi o que a gente tentou fazer. O formato de explicar a atividade mudou um pouco depois que ele chegou, o tipo de atividade também. Eu nunca levei uma atividade separada para ele, sempre fazia a mesma atividade que a turma fazia. Claro que tinha momentos que ele cansava antes do que os outros alunos, aí ele parava e ia brincar um pouco, mas eu sempre tentava com que ele ficasse junto nas atividades enquanto os outros estavam, porque quando eu deixava ele parar para brincar os outros também queriam brincar. Aí muitas vezes eu parava atividade no meio, liberava uma brincadeira para eles, para toda turma, para depois voltar para atividade de novo. (Kelly)

Tinha a questão do ajudante na turma. Quando eu notava que era algum dia que ele estava um pouquinho mais agitado, eu colocava ele como sendo ajudante. Ele ficava bem feliz de ser o ajudante da turma, como a maioria das crianças na verdade, mas eu notava que quando ele era o ajudante da turma, tinha um pouco da questão também do comportamento, a escolha de quem seria o ajudante envolvia o comportamento também. Então, colocando ele como ajudante, ele também queria se comportar bem, queria fazer tudo direitinho para poder ser ajudante em algum outro dia de novo. Então, teve dias que não seria ele o ajudante e eu acabava mudando e colocava ele. (Kelly)

Eu comecei a buscar metodologias para tentar fazer com que eles trabalhassem juntos. Eu comecei a formar duplas e acho que isso funcionou bastante, porque no final, quando eu saí do meu estágio, eu vi um avanço no M.. A gente faz os testes. O M., no caso, é o menino que tinha TDAH. No início, eu lembro que ele não sabia nem reconhecer algumas letras, sabia só as vogais e no final ele já estava quase sabendo ler, estava pré-silábico.

Sendo assim, para mim foi bem gratificante, porque comecei a colocar eles em dupla para trabalhar e aquilo foi gerando um resultado. Então, foi uma coisa que acabou me marcando. Mas eu não tinha conhecimento nenhum, fui saber só quando eu saí do meu estágio que ele tinha esse problema. Eu também não saberia lidar se eu soubesse, eu acho. Fui vendo as dificuldades e buscando algumas metodologias diferentes de trabalhar com ele, tanto que às vezes eu tirava ele da sala ou fazia alguma um jogo da memória, alguma coisa assim para ele decorar a questão do alfabeto. Eu fui buscando por meio de jogos uma maneira de ele aprender e aquilo gerou resultado. (Carla)

Como ele tem bastante dificuldade de locomoção e também na nas mãos, eu levava materiais maiores, tipo um lápis grande, giz de cera maior, tentando adaptar os materiais para ele. No pátio, eu sempre carregava ele, sempre tentando trazer ele para junto com a turma, incluir, diversificando os materiais, planejando... Às vezes eu sabia que em alguma atividade ele não ia querer participar, então eu via outra forma de fazer interagir junto. [...] Atividades que ele pudesse explorar todos os espaços da sala e também alturas que ele alcançasse, porque como ele tem dificuldade para caminhar, não ficava de pé sozinho. Era isso, sempre buscando articular de todas as maneiras, tanto materiais, como espaço, como o tempo, com a própria turma com ele. Uma vez eu fiz uma atividade que eu botei cortinas de papel celofane para eles desenharem e também explorar a luz, a sombra, daí eu levei lanterna... Então, eu coloquei até o chão, para que ele pudesse fazer sentado. Enfim, sempre buscando articular isso do material, de tudo, para ele participar. [...] Eu fiz a gelatina de arco-íris comestível, a experiência do retroprojeter... Foram "n" coisas, a explosão das cores... E eram coisas que ele participava. [...] Foi o modo que eu achei para trazer para participar. Até para colocar os materiais... A gente fez essa explosão das cores e ele queria pegar a colher e colocar lá, queria pegar o palito e colocar o detergente, depois no arco-íris colorido ele queria pegar o material e colocar gelatina, colocar as coisas... Ele participava e queria de novo... Já quando era quando a professora regente que tinha que desenhar, essas coisas que não chamava a atenção dele, que não era interessante para ele, ele jogava no chão, colocava as mão para trás... (Ana Carla)

Mas também seguindo essa mesma da minha outra aluna que era: se não estiver dando certo, qualquer coisa, acolhe para perto, tenta conversar, tenta abraçar, explica o que vai acontecer antes. Tudo que as professoras passavam no grupo do autismo eu tentava

muito fazer: explica, antecipa, conversa, acolhe na medida que ele deixar, nem que seja encostar a mãozinha na mãozinha, tenta esse contato, nada que seja invasivo porque aí ele vai se retrair mais, mas tenta na base do afeto. Tentar contornar situações. O que eu sentia é que eu estava o tempo todo - como eu não sou especialista nisso - a minha sensação é que eu estava o tempo todo tentando contornar situações para poder trazer ele para perto, para poder também dar conta de estar interagindo ali com os outros e aí fica aquela coisa meio malabarista que a gente tenta ir levando a situação no máximo que dá. (Julia)

Eu fiz muito uso dos jogos também, fazia circuitos de jogos. Eu construí muito material nessa época para trabalhar, principalmente com o primeiro ano, a questão do alfabeto, essas coisas assim. Eu usei muito da aula da Prof. Doris para fazer essas coisas. Ela tem um livro que foi o que me baseei e me ajudou muito na questão do lúdico. O nome é "Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização". Muitas coisas, muitas ideias eu tirei dali. [...] ele [aluno com TDAH] ainda estava na pegada da Educação Infantil. Então, ele não gostava muito de ficar sentado, queria mais é brincar e conversar. Ele gostava muito de conversar! Aí acabava que nesses momentos mais lúdicos ele se soltava, conversava... E eu acho que ele conseguia absorver alguma coisa, até porque os colegas explicavam muito para ele as coisas e na linguagem deles, eles acabavam se entendendo. (Carla)

Uma coisa que eu acredito que funciona muito também é a questão da afetividade. Eu estabeleci um vínculo com o G., que era autista, a gente era muito amigo e isso acaba ajudando muito. (Carla)

Eu tentava adaptar o meu planejamento para a turma. Eu pensava muito em coisas que pudessem chamar a atenção dele. Como, por exemplo, eu fiz muito dessas experiências "meio científicas", feira de ciências... Porque é essa coisa mais visual e de observar, não precisar estar ali necessariamente executando alguma coisa. Ou coisas também mais sensoriais, fazer *slime*, por exemplo, que, inclusive, ele me ajuda a preparar... Os outros acabam prestando um pouco mais de atenção... Não é que eles prestam mais atenção, mas para eles eu acho que é um pouco mais concreto essa questão de misturar, observar, entender e compreender que se eu pego "isso" e "isso", forma "isso", no sentido de que eles conseguem ali, naquele momento, repetir o que eu fiz. O B. não conseguiria isso com tanta facilidade, nesse sentido que eu digo. Então, eu tentei buscar coisas que chamassem muita atenção dele, principalmente. E aí, no fim, meio que a gente foi

	<p>adaptando o geralzão do estágio para coisas que fossem chamar a atenção dele. (Julia)</p>	
	<p>Eu acredito que sim, porque eu já sabia mais ou menos qual caminho buscar para conseguir encontrar uma forma de trabalhar, uma forma adequada de trabalhar com essa criança. (Kelly)</p>	<p>Inclusão escolar</p> <p>Influência do estágio supervisionado no trabalho docente atual</p>
	<p>Com certeza [ajudou], porque no PIBID a gente cansou de passar por turmas com crianças incluídas. Depois eu tive o estágio extra curricular que eu fui monitora dessa criança que eu te contei... Tem todo esse processo também, eu trabalhei um ano com ele sendo monitorado dele, aí o meu estágio eu fiz com essa turma que eu fui monitora. Então, todo meu percurso formativo foi auxiliando, eu fui sempre observando que a professora fazia e aí também tentava levar ele. [...] Mas, as minhas experiências contribuíram muito para o meu estágio! [...] Eu fui também para o Piauí, para o Rondon, lá a gente trabalhou com as professoras, aprendeu muito, então acho que tudo é experiências que em cada coisa tu vai pegando um pouquinho para a tua prática. (Ana Carla)</p>	<p>Processos inclusivos no estágio supervisionado</p> <p>Autorformação</p>
	<p>Eu acho que a primeira coisa foi tentar entender pelo menos o mínimo, por vias de teoria mesmo, para saber como eu poderia agir. Depois, essa questão de afeto mesmo, de trazer para perto e, às vezes, a gente fica assume uma posição meio reativa por não saber como lidar. Eu acredito que a gente pode até não saber como lidar, mas ficar nessa de afastar a criança, eu acho que é sempre a pior opção. Então, não sabe o que fazer, tenta trazer para perto, tenta dar um abraço, falar alguma coisa com uma voz um pouco mais tranquila, explica, conversa, conversa e conversa! Eu acho que é nesse caminho. Na dúvida, tenta ficar o mais próximo possível, ainda que não consiga desenvolver, sei lá, contar a história que tu queria contar. Ainda que não consiga falar sobre o tema que tu queria falar com eles, conversar propor alguma dinâmica, alguma experiência. Ainda que isso seja prejudicado, pode ser prejudicado, sabe? Mas o mais importante é conseguir estabelecer alguma conexão ali com essa criança. (Julia)</p>	

Reflexões sobre a educação inclusiva e o trabalho do pedagogo

Eles acham que incluem, mas acabam excluindo. “Ah, ele não faz isso, deixa que ele brinque com outra coisa...”, mas não é isso. Ele está lá no tapete, no canto, brincando, mas está excluído, porque não fazem questão dele participarem e se chamam, ele e faz duas linhas e deu, já volta a fazer o que estava fazendo. Não são tentadas outras possibilidades, outros materiais. Eu vi até nos passeios, deixaram ele para trás, daí eu tentei levar junto quando eu estava como monitora. Aí a professora diz “não, fica na escola com ele, porque ele não consegue acompanhar, ele é pesado”, sempre assim. No pátio mesmo, ele ficava lá no canto, aí eu pegava, levava ele para o balanço, para perto das outras crianças. Mas, pela professora... (Ana Carla)

Eu acredito que as escolas, pelo que eu pude perceber, não estão preparadas para receber crianças com necessidades especiais. Porque muitas vezes elas ficam de lado, não são incluídas. Tanto é que a professora regente da turma que eu fiz o estágio, era educadora especial, também. Mas mesmo sendo educadora especial, ela dizia para mim “ainda bem que tu está aqui porque senão eu não sei como eu faria para trabalhar com ele, sem ter uma monitora, sem ter alguém para me ajudar na turma”. [...] Eu acho que falta um pouco de curso de formação para os professores nas escolas voltado para isso. Porque, não digo que a escola não está preparada, é o professor que não está preparado para trabalhar com crianças especiais. Então, como no curso a gente não tem muita formação teórica com relação a parte da Educação Especial, eu acho que depois a gente tem que buscar um curso, ou por si só, em casa mesmo, procurar artigos, alguma coisa, para trabalhar com isso, que foi o que eu tive que fazer no meu estágio, apesar de ter todo o suporte da minha orientadora me auxiliando com relação a isso. No berçário que eu peguei uma criança com síndrome de down, também tive que ir adaptando, buscando atividades para auxiliar no desenvolvimento dela. Lá a gente consegue trabalhar um pouco separado com cada criança. [...] Enquanto as auxiliares ficam cuidando da turma, a professora faz atividade de pintura com cada criança em separado. Então, tu consegue trabalhar essa atividade conforme a necessidade de cada criança. Que nem com a que tinha Síndrome de Down, além de ela não ficar bem firmezinha sentada ainda e ter que cuidar como que colocava ela, onde que colocava ela, para fazer as atividades, a gente tentava manter ela na barra de ferro, de pé, um certo tempo, para ir para falecendo as perninhas, fazer atividades mais voltadas para educação física, ginástica nas perninhas dela, e tentar conversar bastante para desenvolver um pouco a fala... (Kelly)

Eu acho bem importante [a inclusão escolar]. Pelo o que eu vi [no estágio] as professoras que estavam com ele desde o início do ano, eu via aqui que era um trabalho que elas vinham o ano inteiro fazendo com ele. Tinham coisas que até elas me falavam: “ah, o G. não pedia para ir no banheiro início do ano” ou “ele não pedia para fazer ‘tal coisa’, agora ele já está fazendo”. Então, eu via que elas tinham um olhar muito sensível para ele, tinham bastante atenção. Então, eu acho que o pedagogo tem esse olhar para as crianças que estão incluídas. Embora, às vezes, tu tenha muitos numa sala de aula, tu consegue dar um olhar diferente, tu consegue atender a outra criança melhor. (Daliana)

Eu acho que dentro da sala de aula é muito importante o professor estar atento, tentar te ajudar esse aluno... Mas também tem uma grande dificuldade que é a questão de tu lidar com a família, porque assim como tem famílias que aceitam, tem famílias que não aceitam. A família do M. levou um tempão para conseguir aceitar essa questão dele e isso acaba, de certa forma, atrasando o desenvolvimento dele e tudo mais. Era bem cansativo em sala de aula porque era passinhos de formiga, aí em casa a mãe não ajudava, chegava na segunda-feira e a gente tinha que recomeçar tudo de novo. Era bem difícil essa questão. Eu acho que é uma coisa que envolve muita paciência, tem que ter também um olhar sensível, um certo tato para falar as coisas, para saber lidar. (Carla)

Acho que é muito importante e necessário, tu tem que planejar pensando em todos que estão ali no contexto da sala de aula e incluir todos, não só o aluno especial com deficiência, mas incluir todo mundo. Às vezes, tem um aluno ali que não tem nenhuma deficiência, mas que está lá excluído no canto também, a gente tem que pensar a inclusão para todos. Todos nós somos especiais, todos nós precisamos de um planejamento que veja as nossas necessidades, curiosidades, singularidades. O planejamento tem que conter a inclusão para todos, principalmente para o público-alvo, né? A gente não deve excluir. [...] Estar sempre pesquisando, sempre buscando o diferente, o novo, algo interessante. Acho que é esse o desafio, ter que estar sempre buscando que a tua aula seja prazerosa, divertida, não se torne algo cansativo e entre na comodidade. (Ana Carla)

Acho delicado, frágil, precário tanto a nível de organização da própria escola, das políticas públicas que a gente tem. Aí a gente pensa na questão desde repasse de verba... Agora, como eu estou um pouco mais próxima de uma secretaria de educação, falando do público que agora, antes eu tinha muita a experiência do privado. Desde questão de implementação de, por exemplo, uma rampa de acesso. A briga que é para conseguir uma rampa de acesso! Pensando também nessa questão mais estrutural de espaços, de políticas que vão ser titular para colaborar nesse sentido, para suprir esse tipo de demanda, até a própria questão da formação dos pedagogos. Eu acho que é um campo que ainda tem muito a se pensar, a se elaborar e aí, efetivamente, implementar. Eu acho muito frágil ainda nesse sentido, por mais que seja um assunto muito mais falado, com muito mais representatividade dos próprios sujeitos que têm alguma deficiência e dessas famílias tenha muito mais visibilidade hoje do que tinha 10 anos atrás. Mas, ainda assim, eu acho muito frágil. Eu acho que é uma coisa que a gente tem que dar cada vez mais atenção, para que a gente possa cada vez mais possa oferecer para eles e para todos os outros que vão conviver com essa diferença ainda que já convivam com muita diferença uns com os outros, mas essa coisa da inclusão, da deficiência é um pouco mais... Não necessariamente um tabu, mas ela ainda é vista com olhar de muita estranheza, ainda que todos sejamos diferentes e que tenha diferença em todo lugar, em todos os momentos. Então, eu acho muito frágil. [...] a gente precisa do suporte também. Não dá para mandar para atribuir tudo à falta de política pública. A gente se eximir da nossa responsabilidade, mas a gente também não pode tirar a responsabilidade de quem também tem responsabilidade, porque é um conjunto ali de responsabilidades, que sendo cumpridas, no final do processo vão gerar escola inclusiva, com estrutura, com profissionais capacitados, com formação continuada e com alunos que vão se desenvolver muito melhor. Eu acho que caminha por aí, é papel de todo mundo. (Julia)

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA: NARRATIVAS DAS EGRESSAS

Pesquisadora responsável: Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação.

Endereço: CE/UFSM, sala 3336B.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Autora da pesquisa: Mariana Jardim de Moraes. Matrícula: 201520785.

Eu, Doris Pires Vargas Bolzan, responsável pela pesquisa “ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA: NARRATIVAS DAS EGRESSAS”, a convido, juntamente com Mariana Jardim de Moraes, a participar como voluntária deste estudo.

Por meio desta pesquisa, buscamos compreender os processos formativos dos estudantes do curso de Pedagogia no contexto dos processos inclusivos. Acreditamos em sua relevância para contribuir com as problematizações acerca da formação inicial e as demandas no contexto da inclusão escolar. Para a efetuação desta pesquisa, serão realizadas entrevistas narrativas com discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. As entrevistas serão gravadas, transcritas e, posteriormente, devolvidas aos participantes para as modificações que julgarem necessárias. Em seguida, o documento será devolvido à pesquisadora para dar sequência ao estudo, realizando a análise da entrevista.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou solicitar qualquer esclarecimento. Para isso, entre em contato com alguma das pesquisadoras ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. As informações desta pesquisa serão confidenciais e apenas poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Autorização

Eu, _____,
portadora da identidade no _____, após a leitura ou
escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o
pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou
suficientemente informado, ficando claro que a minha participação é voluntária e
que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou
perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos
procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis dados ou riscos deles
provenientes e da garantia de confidencialidade.

Diante do exposto e da espontânea vontade, expresso minha concordância
em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi
entregue.

Assinatura da voluntária

Assinatura da responsável pela pesquisa

Autora da pesquisa

Santa Maria: ____/____/____