

É POSSÍVEL INCLUIR SEM EXCLUIR? IT IS POSSIBLE TO INCLUDE WITHOUT EXCLUDING?

Aline Martins de Almeida¹

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade apresentar e refletir sobre as práticas docentes inclusivas tendo como foco a formação inicial e continuada desta docente da educação básica no período dos anos 2000 – 2001, que atuou na educação infantil e no ensino fundamental (anos iniciais). Por meio das memórias e também de portfólios pessoais, trataremos também da formação docente em nível médio, explicitando a formação de professores do estado de São Paulo por meio do projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e da formação pedagógica universitária simultânea ao primeiro emprego como docente da educação infantil no município de Jandira aos 18 anos. Rememorar tais lembranças nos faz refletir sobre alguns dados que estavam sendo discutidos: as políticas de financiamento, as mudanças que os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil impactavam o cotidiano escolar. Além destas questões, também iniciava-se o trabalho inclusivo com as crianças com deficiências ou transtornos e as dificuldades de aprendizagem eram pautas nas reuniões pedagógicas. Deste modo, abordaremos a trajetória desta professora que iniciou o estágio aos 16 anos e apresentará os desafios não apenas do primeiro dia de aula de crianças, mas o primeiro dia de aula de uma estagiária e de uma docente que estava lidando não apenas com um novo marco profissional em sua vida, mas que conviveu com os impactos das políticas, dos currículos e das resistências docentes em trabalhar com mudanças.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação continuada. Docência.

1 PRIMEIRAS LEMBRANÇAS

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

[...] A conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 54)

¹ Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre pelo mesmo Programa e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estágio de doutorado-sanduíche na Universidade de Coimbra. Docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade Metropolitana de Santos.

Rememorando as minhas lembranças e redigindo a citação acima, me deparei com algumas indagações: Com qual idade decidi que seria professora? Por que nunca tive “medo” de conviver com crianças com deficiências? Por que nunca entendi o problema que as pessoas tinham em relação a cor da pele? Por que as crianças “danadas” tinham tantos problemas para participarem das aulas?

Buscando algumas respostas, me recordo que sempre convivi durante a minha infância com o neto da minha madrinha que tem deficiências física e intelectual devido à falta de oxigenação no momento do nascimento; mas, sua deficiência nunca foi um empecilho, ao contrário, utilizávamos de outras estratégias para nos divertirmos como brincar que sua cadeira de rodas era um grande carro... posso afirmar que era sensacional!

No cotidiano familiar, sou filha de pai com descendência italiana e mãe com descendência negra e indígena. Gostamos de falar que nossa família é toda colorida! Inclusive, eu sou branca e meu irmão pardo. Por meio dessa riqueza étnico-racial, meus pais sempre ensinaram a importância de respeitarmos a todos, independente de cor, classe, raça ou gênero. Mas, isso não impediu que passássemos por situações de preconceito ou discriminação. Para exemplificar um destes momentos foi quando minha mãe relatou que quando estávamos no posto de saúde para recebermos a vacina, uma senhora a questionou se era minha mãe ou babá. Dói dizer que eu nunca passei por estas situações, mas as pessoas que amo, sim!

Convivendo com estas múltiplas realidades, me recordo que me apaixonei pela profissão docente logo quando iniciei a jornada escolar no parque infantil em 1991. O uniforme consistia no uso de uma camiseta branca, shorts, tênis e sacolinha vermelhas. Brincávamos, aprendíamos e tínhamos o momento adequado para a realização de cada atividade. Convivia com crianças de cada canto do bairro Jardim Rochdalle (no município de Osasco).

A “tia” Neide, como assim era conhecida naquele período, tinha um jeitinho todo especial de lidar com cada um de nós e trabalhava com uma rotina incrível: o acolhimento aos colegas da turma, as distintas lições para atender a cada criança, proposição de novas dinâmicas que nos permitia a exploração de todos os cantos do

“parquinho” e as conversas individuais ou grupos quando o tema era comportamento. Eram momentos construtivos e me encantei com este mundo.

Foi com este olhar de encantamento, que passei a brincar de “escolinha” na garagem de casa. Foram anos brincando e simulando a prática docente em conformidade ao que vivia na escola: ora gritava, mudava todos de lugares, chamava a diretora, retirava os alunos da sala, ora corrigia os cadernos dos alunos apontando os grandes erros. Neste percurso, passei por todos os processos: alfabetização e letramento, cursando os antigos ciclos CBI (ciclo básico inicial) e CBC (ciclo básico continuado) - os atuais três primeiros anos de alfabetização da educação básica, as 3^a e 4^a séries completando assim o ciclo do ensino fundamental I, o ginásio (5^a a 8^a séries – ciclo completo do ensino fundamental II) e no ano de 1999 fui aprovada no processo seletivo para cursar o ensino médio na modalidade magistério. Estava adentrando o mundo que sempre sonhei: me tornar professora... mas uma professora diferente, como a primeira docente que marcou a minha vida: a “tia” Neide, uma professora que gostava de gente!

2 O MAGISTÉRIO

No período de 2000 a 2003 fui aluna de uma das unidades do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) no município de Osasco.

A proposta deste estabelecimento de ensino era formar, em período integral, os futuros docentes em nível médio com uma formação distinta da que estava sendo ofertada até então.

O estabelecimento de um processo de causação cumulativa, envolvendo numa ponta a má formação dos profissionais da educação e em outra o posterior desempenho insatisfatório dos mesmos junto à clientela dos diversos graus de ensino, tende, no atual quadro da educação brasileira, a deteriorar ainda mais nosso sistema escolar. Na tentativa de reverter tal processo, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou, através do Decreto 28.089/88 de 13 de janeiro de 1988, os CEFAMs: "Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério". Esses Centros passaram a funcionar a partir de 08 de fevereiro de 1988, segundo normas contidas na Resolução SE 14/88 de 28/01/88, que disciplinava sua instalação e funcionamento (PETRUCI, 1994, p. 9).

O currículo abordado era diferenciado: no período matutino, aprendíamos os saberes propostos na grade comum curricular para o Ensino Médio, enquanto que, no

período vespertino, as atividades tinham como foco o enriquecimento curricular acerca das disciplinas estudadas. Este formato de disciplina estava previsto para os dois primeiros anos formativos. Já os dois últimos anos consistiam em disciplinas direcionadas à formação pedagógica.

Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério não se destinam a reviver as antigas Escolas Normais ou Institutos de Educação, mas propõem uma outra filosofia e uma outra prática pedagógica, voltadas para a habilitação do magistério, a qual tem atualmente suas reais funções descaracterizadas. Dentro desta perspectiva é que devem ser vistos os objetivos propostos para esses Centros:

- a) "dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola;
- b) "aprimorar a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao Magistério para que se tornem os grandes artífices da qualidade do ensino" (SE/CENP, nov.1988, p.4 e 5) (PETRUCI, 1994, p. 11).

Neste período formativo, estudávamos os impactos da LDB nº 9394 de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Estudando os documentos no espaço escolar pareciam ser simples, mas quando pisávamos o “chão da escola” muito do que era proposto não era vivenciado. Os professores não gostavam dos novos documentos e nos desmotivavam num momento em que era preciso aprender juntos.

Não vou negar que pensei em mudar de área. Inclusive, prestei vestibular para uma área totalmente distinta à educação. Não queria conviver com reclamações cotidianas ou ter como recurso didático o uso do mimeógrafo, como o único material que produzia atividades diferentes, além do uso do caderno, para a turma. O ano de 2002, particularmente, me dizia que o sonho em ser como a “tia” Neide foi um engano e que esta carreira não seria para mim.

Mas, 2003, foi um ano que me inspirou a ser professora novamente. O estágio foi vivenciado de uma forma totalmente diferente! Conheci profissionais que, de fato amavam o que faziam, mesmo com as dificuldades. Também elaboramos um projeto de atuação numa escola de periferia do município com metodologias diferenciadas a partir dos apontamentos dos professores. Foi um trabalho coletivo, construído coletivamente. Vivenciei exatamente os estágios de sobrevivência e descoberta propostos por Huberman (2000, p. 39):

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Os conceitos de sobrevivência e descoberta proposto por Huberman (2000) devem ser movimentos presentes na formação docente. Vivenciar a realidade da escola entendendo e compreendendo os processos de conquistas, as dificuldades, os problemas e os desafios são formas de estabelecimento de diálogos entre os formadores dos diversos níveis de ensino e os formandos. Estas eram propostas que vivenciei no magistério e que amparam a prática docente. No entanto, vivenciei um episódio que até então não tinha experienciado: o primeiro dia de aula... mas não no papel de aluno, mas sim, o da professora!

3 O PRIMEIRO DIA DE AULA DE UMA DOCENTE

Lembro-me como se fosse hoje o meu primeiro dia como professora regente. O ano era 2004. A minha turma era o Pré II M na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cidade de Kameoka localizada no município de Jandira.

Meu primeiro emprego... e como funcionária pública, efetiva da rede. Era o sonho de qualquer jovem que terminara a sua primeira formação em nível de magistério. Organizei e decorei toda a sala, fiz lembrancinhas para o primeiro dia de aula, produzi atividades lúdicas, dinâmicas e gamificações para as crianças. Tudo planejado conforme aprendemos. No entanto, não foi trabalhado, como seria o primeiro dia de aula de um professor.

Posso dizer e afirmar que foi apavorante. Os portões abriram e eu não sabia como recepcionar aqueles que também estavam assustados em deixar seus filhos e suas

filhas num novo ambiente e com uma pessoa desconhecida: os familiares dos educandos. Entre a recepção e a despedida, o choro prevalecia. E, quando os responsáveis me viam, me olhavam com decepção e muitos alegavam que eu era uma menina e que não sentiam confiança em deixar seus filhos sob meus cuidados. Foi um momento desesperador e tais “choques” podem ser evidenciados.

Nos estudos de Michael Huberman (1995) são apresentadas as fases do início da carreira docente e uma das fases é o choque da realidade, que consiste num momento de frustração por não encontrar no ambiente de trabalho o que havia idealizado previamente. A pesquisa de Oliveira (2015) aponta para tais fatores, pois a pesquisa identificou professores frustrados diante do choque da realidade, entre distanciamento da formação obtida na faculdade e a realidade das salas de aulas (GOMES, 2020, p. 26).

Os sentimentos de choques e de frustrações se misturavam ao ponto de não saber como reagir. Foi quando minha gestora adentrou a sala e fez com que estes sentimentos fossem modificados. Ela conversou com os pais e falou da minha capacidade como professora e narrou os passos prévios que todo profissional do serviço público precisa percorrer: aprovação em concurso, convocação, comprovação da formação, exames, termos até o efetivo exercício. E a frase mais bonita que poderia acalantar meu coração foi proferida pela gestora: “Todo profissional precisa iniciar a sua carreira. Eis o momento da professora Aline. Aqueles que desejarem que seus filhos não estudem com ela, podem passar na secretaria e solicitar a transferência para outra unidade escolar”.

Aquelas palavras me deram ânimo. Me senti incluída num espaço que me sentia sozinha como profissional. Mas... trazendo a temática à tona, eu não sei se o discurso foi adequado quando lutamos por uma educação que supere as exclusões vivenciadas pelos sujeitos. Naquele momento, eu me senti incluída e, as famílias? Esta indagação remeteu às memórias da infância e me levaram a repensar sobre outro tópico: precisamos reconhecer os nossos (pré) conceitos para que possamos acolher a todos?

No próximo tópico, gostaria de compartilhar das experiências vivenciadas a partir das fontes para a base de conhecimento para o ensino trabalhadas por Shulman (2014) e das dimensões apontadas por André (1991).

4 O COTIDIANO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA

Portanto, o padrão de instrução de Nancy, seu estilo de ensino, não é simplesmente uniforme ou previsível. Ela responde de maneira flexível à dificuldade e ao caráter do conteúdo, às capacidades dos alunos (que podem mudar até ao longo do mesmo curso) e aos seus propósitos educacionais. Ela pode não apenas reger a orquestra do púlpito, mas pode também se afastar e assisti-la tocando virtuosamente sozinha.

Quais são as crenças, concepções e práticas de Nancy e como ela sabe o que fazer para poder ensinar como ensina? Será que outros professores podem ser preparados para ensinar com tanta habilidade? A esperança de que ensinar como Nancy possa se tornar típico, em vez de raro, motiva muitos dos esforços para as reformas do ensino recentemente propostas (SHULMAN, 2014, p. 199).

A experiência de Nancy narrada por Shulman (2014) nos leva a múltiplos olhares reflexivos sobre o processo formativo da atuação docente e as correlações estabelecidas com as legislações e as políticas educacionais. Para tanto, e seguindo os preceitos deste autor, vamos adotar as quatro grandes fontes para a base de conhecimento para o ensino, utilizando das vivências desta professora:

- **Formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas**

Na primeira fonte, podemos citar tal exemplo, quando no Brasil, a LDB nº 9394 de 1996, em seu artigo 62 determinara que a formação docente para atuação na educação básica deveria ser em nível superior, em cursos de licenciaturas, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Esta nova exigência deveria ocorrer a partir de 2007 e me recorde que era uma temática de muitos debates na escola, pois, muitos docentes alegavam ser excelentes profissionais sem necessitarem de ensino superior e muitos se negavam a fazer esta formação. E, aqueles que cursavam esta modalidade (como eu) recebíamos muitas críticas. Inclusive, escutei que não era aprendendo a teoria que seria/teria uma boa prática; pois a prática adivinha com a experiência. Sentia na pele a necessidade da junção entre a pesquisa e a difusão dos saberes que eram produzidos entre as modalidades de ensino.

Hoje, 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 (2015) e os programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Residência Pedagógica visam o aperfeiçoamento da formação prática nos respectivos cursos, estabelecendo a parceria entre escola e Universidade.

- **Os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado**

Neste período de atuação docente, os temas que envolviam os currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente) ferveciam no interior da escola:

- O currículo estava sendo aprendido por meio de formações que envolviam o projeto PCN's em Ação, que eram ofertados em momentos de formação em HTPc's;
 - Os debates acerca do financiamento, pois os profissionais da educação infantil e da educação de jovens e adultos não recebiam os mesmos recursos do ensino fundamental (inclusive, muitas discussões envolviam as bonificações oriundas do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério); a “redução” de idade da educação infantil e aumento do tempo da escolarização da educação básica;
 - Neste período, eu atuava concomitantemente, com a educação infantil e fundamental, em outras redes de ensino da região metropolitana de São Paulo e estas temáticas eram pautas de discussão, pois passaram a mudar planos tanto de ensino quanto de carreira dos docentes.
- **Pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem**

Neste período, várias publicações estavam se fazendo presentes nos espaços educacionais: além dos PCN's, as diretrizes curriculares nacionais da educação básica, a política nacional de educação especial, os trabalhos propostos pela Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), além dos novos referenciais publicados pela Unesco, passaram a contemplar as pautas formativas.

Recordo-me que, no ano de 2010, participei da primeira pesquisa envolvendo os sujeitos público-alvo da educação especial e seu desenvolvimento. Foi uma parceria muito bacana, pois tínhamos dúvidas de como trabalhar com estes educandos. Muitos tinham medo, outros, como eu, não sabiam se estavam no caminho certo. Não era mais uma brincadeira de crianças, estava trabalhando com o desenvolvimento de uma vida. Mas, senti falta de um dado: não recebemos os frutos oriundos deste trabalho!

Neste período, também trazemos à tona para o ambiente educacional as questões étnico-raciais e o tanto das raízes eurocêntricas que nossa sociedade foi formada. Recordo-me de um dia ensinando sobre a origem do povo brasileiro, um aluno me disse que não tinha ancestrais indígenas porque ele não iria andar nu. Escutando esta fala, dentre tantas outras, vamos percebendo os desafios docentes em reger uma orquestra que muda anualmente e que traz outras narrativas de vida.

- **A sabedoria que deriva da própria prática**

Quando recordo da trajetória profissional, vou sentindo os sabores e os dissabores da profissão. Os sabores de ver um aluno lendo e escrevendo as primeiras letras, um aluno que antes não interagia passando a criar e recriar múltiplas atividades com os colegas, um aluno que não falava por conta da sua deficiência, se comunicando com todos, um aluno com sérios problemas comportamentais tendo amigos e respeitando-os... São muitas ações que fortificam a prática e nos transformam em docentes melhores.

Já os dissabores ou as frustrações também ocorrem é algo que sempre marcou a minha jornada como docente da educação básica foram os sujeitos desses momentos: não foram as crianças, mas sim, os adultos. E, são estas práticas que parecem ser silenciadas ou esquecidas e que não debatemos. Falamos tanto da participação da comunidade na escola, dos familiares, da gestão, das práticas inovadoras vivenciadas por nossos pares ou o próprio uso dos registros de desenvolvimento dos alunos de um ano letivo para o outro. Mas... não temos esta memória registrada para que possamos re (pensar) o fazer didático ou se quer, fazemos uso dos (poucos) registros produzidos.

De acordo com SHULMAN (2014, p. 212):

Carece de uma história da própria prática. Sem esse sistema de notação e memória, os passos seguintes, de análise, interpretação e codificação de princípios da prática, são difíceis de dar. De nossa pesquisa com professores de todos os níveis de experiência, concluímos que é extenso o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática. Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca sequer tentaram articular. A maior parte da agenda da pesquisa na próxima década será coletar, comparar e interpretar o conhecimento prático dos professores com o propósito de estabelecer uma literatura de casos e codificar seus princípios, precedentes e parábolas (SHULMAN, 1986). Uma grande parte da agenda da pesquisa associada ao programa Carnegie para desenvolver novas avaliações para professores envolve a realização de estudos do tipo “sabedoria da prática”. Esses estudos registram e organizam em casos o raciocínio e as ações de professores talentosos para estabelecer padrões de prática em áreas específicas do ensino.

Mas, não podemos deixar de reverberar e apreender o dinamismo próprio da vida escolar. Parafraseando André (1991, p. 72) é preciso estudá-la a partir de pelo menos três dimensões: a institucional/organizacional, a instrucional/pedagógica e a histórica/filosófica/epistemológica. Estas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar.

Em conformidade com André (1992), a dimensão institucional/organizacional envolve todos os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico (como a organização das salas de aula), estruturas de poder e de decisão (as relações estabelecidas entre gestão, comunidade, corpo técnico-administrativo-docente), níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.

Para ilustrar tal dimensão, recordo-me de quando conhecia a escola pela primeira vez. Atuando por 12 anos em cinco escolas distintas, o momento da apresentação era fundamental para compreender o elo entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da Escola: sempre quem apresentava os espaços escolares eram os integrantes da equipe gestora, e, cada qual tinha o respectivo responsável sendo

evidenciado os papéis que deveríamos desempenhar e cumprir para que toda a rotina atendesse a missão da escola.

Já a dimensão instrucional/pedagógica abrange todas as situações de ensino onde se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Para tal efetivação, esta dimensão pode ser vivenciada na elaboração dos planos de aula, dos portfólios, dos semanários, dos diários de classe e das atividades produzidas pelos educandos envolvendo todo o processo de planejamento: os conteúdos, os objetivos, as metodologias, os recursos e a avaliação.

Além de toda a dinâmica normativa que permeia esta dimensão, o que dá vida a este movimento são as atividades de interação-mediação entre educando e educadores. Uma das histórias marcantes para exemplificar esta dimensão foi quando um dos alunos mais peralta, agressivo e indisciplinado da escola (e passou a ser meu aluno por ameaçar a outra professora) me confidencializou todos os problemas que vivenciava em seu lar. A partir deste momento, o aluno mudou totalmente a sua postura tanto em relação a mim quanto aos colegas da turma.

Outra dimensão fundamental no estudo das questões do cotidiano da escola é a histórica/filosófica/epistemológica, que se refere aos pressupostos subjacentes à prática educativa. Para exemplificá-la, recordo-me do trabalho que desenvolvemos com uma turma de educação infantil no ano de 2010. Um dos alunos não reconhecia-se como negro e desrespeitava a todas as crianças que ele considerava sendo “de cor”. Logo, realizamos um projeto com as crianças e com as famílias trabalhando com as relações étnico-raciais do nosso país numa perspectiva de retomada histórica, conscientização e respeito ao ser humano.

Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre as determinantes sociopolíticas dessa prática, um entendimento da sua razão histórica e um exame das concepções de homem, mundo, sociedade e conhecimento nela envolvidas. Esse é o nível de explicação da prática escolar na sua totalidade e em suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas a partir das situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la (ANDRÉ, 1991, p. 73)

Deste modo, é preciso ouvir a voz dos professores, a nossa voz, pois as nossas experiências nos marcam pessoalmente, profissionalmente e traduzem-se nas diversas narrativas de vidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar de experiências pessoais e formativas é um grande desafio, pois entregamos ao outro a nossa narrativa de vida que é marcada por muitos outros sujeitos, e, ao mesmo tempo, possibilitamos ao outro a sabedoria que deriva da própria prática.

Refletir sobre essa evolução, de criança a adulto, de estudante a professora, de aprendiz a professora iniciante, professora da educação básica e professora universitária não apenas expõe, mas ilumina os conhecimentos adquiridos e compartilhados nos campos profissional e pessoal. Muitas das nossas escolhas, dos resultados que circunscrevem nossas práticas e experiências baseiam-se em erros, acertos e como Shulman (2014) aponta em refinamentos - em uma palavra, o crescimento do conhecimento do professor – são vistos em relevo, em destaque e em câmera lenta.

Mas, percorrer e apresentar esta trajetória, nos fornece outros meios para subsidiar o trabalho e a profissionalização docente, que são as narrativas e as memórias e aqui, podemos ampliar o nosso leque: como os discentes apreendem os sucessos e os fracassos de seus docentes? Será que seguimos sempre os mesmos modelos ao estudarmos aqueles que começam a aprender a ensinar?

Dentre tantas indagações apresentadas neste ensaio, algumas respostas tornaram-se dados práticos de reflexão quando atuo com quaisquer turmas, tais como: reconhecer o meus próprios preconceitos e limitações acerca de quaisquer contextos; dialogar, compartilhar e trocar informações e referenciais entre os pares e entre os discentes em múltiplos eventos que não se restrinjam apenas a um único tempo/ espaço; propor uma educação que seja de fato, humanista e emancipadora, a qual todos os sujeitos devem ser vistos como gente.

Lutar por uma educação para todos não é uma tarefa fácil. Mas acredito que o trabalho que envolva: ensinar, aprender, experienciar, subsidiar, compartilhar, esperar, acreditar, mudar, incluir, respeitar, possibilitar são possíveis. Eis o nosso grande desafio!

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. **Questões do cotidiano na escola de 1º grau**. São Paulo: Série Ideias, 1991. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p069-081_c.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

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

GOMES, F. O. C. **Professoras iniciantes e bem sucedidas: análise das estratégias didáticas de professoras bem-sucedidas no início da carreira**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

PETRUCI, M. das G. R.M. "CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau", **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 6, Fevereiro, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/jjd74w65bT6PFP6WXTNDzpq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 out. 2021.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 15 set. 2021.