

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Julian de Camargo Milone

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: fragilidades e
potencialidades expressas pelos licenciados da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul**

Porto Alegre

2019

Julian de Camargo Milone

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Clarice Salette Traversini
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Milone, Julian de Camargo
Formação docente para a educação inclusiva:
fragilidades e potencialidades expressas pelos
licenciados da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul / Julian de Camargo Milone. -- 2019.
131 f.
Orientadora: Clarice Salete Traversini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Licenciaturas. 2. Formação docente. 3. Inclusão
escolar. I. Traversini, Clarice Salete, orient. II.
Titulo.

Julian de Camargo Milone

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 out. 2019.

Prof.^a. Dr.^a. Clarice Salete Traversini – Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Fernanda Wanderer – UFRGS

Prof. Dr. Vladimir Pinheiro do Nascimento – UFRGS

Prof.^a. Dr.^a. Laura Habckost Dalla Zen – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma das oportunidades mais gratificantes na vida. Olhar para trás e ver, e a partir disso reconhecer, quem te apoiou e quem te deu sustentação para os momentos de dificuldades, quem te impulsionou a ir um pouco mais adiante do que tu mesmo crias ser possível, é motivo de muita alegria. Como costumo dizer, a gratidão é a característica mais admirável do ser humano, pois é quando ele se torna mais humilde e expressa sua necessidade do cuidado do outro e daqu(E)le que o fortaleceu nos momentos de angústia e potencializou nos momentos de alegria.

Agradeço, assim, primeiramente a Deus pela vida, pelas pessoas a minha volta e por poder experienciar, nesta terra, situações que têm feito de mim um filho, um marido, um pai, um amigo, um profissional cada dia e, um dia de cada vez, mais afetuoso, dedicado, amoroso e responsável. À Jesus, o Deus vivo, meu companheiro espiritual, pelo caráter e valores que tenho buscado seguir e construir com ele e a partir de seu exemplo, o que tem me fortalecido e permitido desfrutar de um profundo processo de crescimento humano e espiritual.

À Marcia, minha amada esposa, agradeço por compartilhar meus momentos de maior desafio, aqueles que normalmente só o cônjuge, pelo menos de forma mais intensa, passa conosco. Seu profundo amor e carinho me sustentam e fortalecem na batalha da vida. Agradeço por ser a pessoa que mais consegue chegar ao íntimo da minha personalidade e coração, com palavras, às vezes de afirmação, outras de confrontação, mas que revelam a intensidade de seu amor e a profundidade de seu conhecimento sobre mim. Seu maior dom é o companheirismo, que se assenta na busca por um casal cada dia mais forte, unido, fiel e amoroso. Tu és, Marcita, para mim, a maior expressão do amor de Deus na terra. Por ti, meu amor, eu abdicaria da minha própria vida se fosse preciso. E almejo desfrutar cada minuto dela contigo até que um de nós seja chamado pelo Pai Celestial. Ao agradecer minha esposa, agradeço também aos meus sogros Reinaldo e Marily por seu amor e carinho comigo e aos meus cunhados Carlos, Daniel e Daniela pela parceria familiar.

À minha filha Pietra, tão amorosa, afetuosa, sincera, dedicada e amiga, que sempre me oferece um olhar de apreço e amor, independentemente da situação, dedico o sol e a musiquinha ao pé do ouvido de cada manhã. A ela que transmite a

graça de Deus em cada olhar, em cada beijo, em cada abraço, dedico muito amor e para sempre o meu cuidado.

Aos meus pais, tão diferentes entre si, mas extremamente dedicados a mim, que com seus melhores esforços e dons específicos me têm deixado um legado de ensinamentos, dedico este trabalho. Um casal de parceiros que, ainda que não mais casados, nutrem uma dedicação tão grande um pelo outro e pelos filhos, que os faz serem grandes amigos e um exemplo de relacionamento de respeito e de admiração entre si.

Minha mãe, Mercedes, é uma batalhadora sem igual, uma daquelas mulheres que poderiam ter sido a inspiração de Érico Veríssimo para a personagem Ana Terra em “O tempo e o Vento”. É sinônimo para mim de justiça e integridade, características que ela nunca deixou ferir por dificuldade que fosse. Uma mãe que ama na mesma proporção com que luta pela minha felicidade. Uma inspiração de trabalho, dedicação e respeito. Dela, adquiri o gosto pela leitura, o desejo de ser professor e a inconformidade diante das injustiças sociais. Sempre trabalhou muito, às vezes, diuturnamente para que seus filhos pudessem ter aquilo que ela não conseguiu: formação superior. Pois hoje eu tenho, mais do que o prazer, o orgulho de entregar a ela esta dissertação, para que guarde com carinho, como o símbolo do desenvolvimento intelectual que até aqui tenho conseguido empreender a fim de trabalhar com ética, servindo à educação de nosso país, na formação de nossos professores e futuros profissionais. Luto, mãe, por uma educação inclusiva e de qualidade com a mesma coragem, dedicação e amor com que me ensinaste a viver.

Meu pai, Carlos Alberto, Pedro, Walter, Chaplin... os nomes aos quais atende, são variados, mas o afeto é único. Com um amor e um cuidado que não cabem dentro de si, está sempre disposto a ajudar e a desfrutar da vida, independentemente de dores ou cansaço. Lembro-me das inúmeras vezes, desde aquela fria manhã de agosto (meu nascimento), em que ao chegar a casa depois de uma noite toda de trabalho ainda nutria forças pra brincar comigo e levar-me ao parque para viver, sorrir, e construir lembranças. É uma inspiração que formou em mim um caráter de amor e cuidado para com as pessoas à minha volta. Um cara a quem a vida deixou marcas profundas de medo, de insegurança, de falta de oportunidades, mas que, com muito amor e esperança, transformou cada uma destas dificuldades em um estímulo para amar e sorrir. Este é o meu pai, um entusiasta do cinema, da música, do romance, da alegria, da diversão e dos dias

ensolarados. E utilizando-me do cinema, uma de suas grandes paixões, registro que ele é pra mim como o personagem de Roberto Benigni para o seu filho no filme “A vida é Bela”, isto é, um pai que a despeito das dores do mundo ensina a sorrir e acreditar no futuro com atos de amor e alegria.

À minha amiga, e nesta oportunidade orientadora, Clarice (sim é Traversini, é doutora, é Coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Disciplinamento (GPED) e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) da UFRGS/CNPq, mas para mim é Clarice), agradeço imensamente pela amizade que temos um pelo outro e pelas oportunidades que já tivemos (e tivemos porque aceitamos o convite de Deus para torná-las) de sermos importantes um na vida do outro. Trabalhar contigo me faz um ser humano mais amoroso, dedicado e responsável. E se ainda não me vejo um pesquisador, um escritor mesmo estando aqui, é porque creio e admiro muitíssimo o que tu vês. Muito obrigado pelas orientações e por tua enorme e inspiradora dedicação à educação!

Aos meus colegas de trabalho da Divisão de Cursos da UFRGS, Luciane, Hamilton, Rosane e Roberta que foram responsáveis por uma das maiores demonstrações de unidade profissional e amizade ao batalharem pelo meu direito ao afastamento parcial do trabalho para a realização do Mestrado, minha gratidão. Na oportunidade em que ela foi preliminarmente negada, reivindicaram o direito em minha defesa. Sei que o fizeram pela conquista e fortalecimento do grupo de técnicos do Departamento, mas também pelo carinho que sempre tiveram por mim e pelo qual agradeço imensamente.

Aos meus irmãos de fé, companheiros em Cristo, agradeço pelo apoio e pela caminhada de parceria que me ajuda a ser cada dia mais parecido com Jesus em amor, graça, perdão, paciência, mansidão, bondade. Vocês têm sido verdadeiros instrumentos de Deus em minha vida. Homenageio a todos ao referir pessoas centrais nessa jornada como os “manos” Dilnei, Igor, Muller, Gustavo, Pedrão., Tércio e Leandro. Dedico também este trabalho aos meus dois grandes amigos da época da escola, com os quais desfruto de uma amizade cheia de admiração, José Ricardo e Rodrigo.

Agradeço muito pelas contribuições sempre atentas, dedicadas e qualificadas dos meus colegas do Grupo de Estudos Educação e Disciplinamento (GPED): Camila, Débora, João, Júlia, Juliana, Júnior, Konstans, Marcos, Maria Luiza, Renata e Roberta.

Gostaria de dedicar este trabalho a todas as pessoas que trabalham pelo direito à educação inclusiva, que respeita o ser humano e o concebe como um sujeito de direitos. Dedico-o especialmente, em memória, à professora Adriana da Silva Thoma que faleceu em novembro de 2018, tendo dedicado a vida, trabalhando e estudando incansavelmente para fortalecer o espaço de inclusão da pessoa portadora de deficiência, em especial os surdos, na educação de nosso país.

Por fim, gostaria de homenagear meu primo Guido Bresolin Neto que nos deixou, assim como a professora Adriana, prematuramente. Guido era um jovem muito inteligente e habilidoso que não conseguiu compreender a forma restritiva com que se oprime as pessoas a viver neste mundo, desigual e injusto. Recordo-me das palavras de um de seus professores que, na oportunidade de sua despedida, escreveu que “*o mundo não estava preparado para o Guido*”. E não estava mesmo. Assim como não está para muitas pessoas que mostrando suas personalidades, habilidades e comportamentos diferentes do padrão homogêneo pretendido por este “mundo”, são destinadas ao ostracismo, à segregação e à (in)diferença. Marco assim a grafia de indiferença para reivindicar o espaço da diferença, da heterogeneidade de pessoas como o Guido que, em suas diferenças poderiam ter ensinado muito a uma sociedade que não soube (re)conhecê-lo. Guido criava desenhos que transformava em tatuagens, letras que transformava em *RAP's* e afetos que transformava em amor. Lembro-me de uma oportunidade em que trocamos canções na ocasião do falecimento de minha avó (bisavó dele), eu com boleros e ele com *RAP's* e de ver como ele se emocionava ao me ver cantar, o que foi recíproco e espero que ele tenha sentido. Não estávamos preparados para ele!

Ao recordar do Guido, estendo meu profundo amor e gratidão às minhas tias: tia Madalena, pela inspiração acadêmica, tia Nanja, pelo cuidado na infância, tio Jorge pelas lembranças profundas de acampamento e pescaria, tia Gô, pelo amor e carinho, tia Aida e tia Marlene, que mesmo mais distante também dedicaram amor e carinho nos momentos que passamos juntos, primos e primas da família Camargo que marcaram, cada um a sua maneira, a minha história de vida. Agradeço também à minha tia Liliana pelo exemplo de superação de vida. Em especial ao meu primo Felipe e meu irmão Jerônimo pelo apoio na tradução do resumo para o inglês.

Obrigado a todos!

“Caminante no hay camino, se hace el camino al andar.”

Antonio Machado

RESUMO

A presente dissertação objetiva analisar as potencialidades e fragilidades do percurso formativo dos egressos na formação de licenciaturas da UFRGS para a docência com alunos de inclusão escolar. Seleciona-se como lentes teóricas as noções de formação para a docência escolar e os processos de (in)exclusão na perspectiva da formação e exercício da docência. Utilizou-se como metodologia de pesquisa a análise documental e a aplicação de um questionário de autoria própria elaborado com o intuito de produzir dados a respeito de seus percursos formativos na graduação com vistas à formação docente, em especial para a educação inclusiva, e no exercício profissional da docência. O questionário foi aplicado através de mensagens de correio eletrônico aos licenciados das 15 licenciaturas da UFRGS entre 2012/1 e 2016/2 na modalidade presencial. Este grupo de sujeitos totalizou o universo de 1655 egressos, para os quais foi obtida a participação de 483 egressos, ou 29,8% do grupo pesquisado. Os resultados mostram que, embora classifiquem de forma positiva a sua formação para a docência, avaliam-na como insuficiente para a inclusão escolar, o que se conclui ocorrer pela complexidade da formação e pela transversalidade do conhecimento para além de uma única Atividade de Ensino dedicada à temática. Ressaltam os estudantes a importância de mais atividades práticas durante a formação, o que se apresenta de forma crescente nos currículos e tende a aumentar a partir da entrada em vigor até 2020 da Resolução 02/2015 do CNE/CP que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores. Conclui-se que, ainda que sejam oferecidas poucas disciplinas destinadas ao estudo dos processos inclusivos, os egressos idealizam o seu curso como suficiente para a completude da sua formação docente, sem mencionar a necessidade de uma formação continuada que os permita qualificar constantemente o seu processo de formação para o exercício profissional na Educação Básica.

Palavras-chave: Licenciaturas. Formação de professores. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze potentialities and weaknesses in the graduates' formative process from UFRGS undergraduate teacher education courses for teaching school inclusion students. School teaching training and inclusion/exclusion processes in the perspective of teacher education are selected as theoretical lenses for this work. A self-elaborated a document analysis and a questionnaire which has been designed to produce data concerning about their especially aimed at inclusive education and professional training teaching courses in undergraduate education is used as a research methodology. The questionnaire was applied by email to graduates of 15 undergraduate teacher education UFRGS in person courses between 2012/1 and 2016/2. Out of 1655 alumni, 483 or 29.8% of graduates participated. The results show that, although they positively rate their education for teaching, evaluate it as insufficient for scholar inclusion, which can be concluded by the complexity of knowledge for beyond a single Activity Teaching dedicated to the theme. Graduates emphasize the importance of more practical activities during their formation, which is increasingly present in the curricula and tends to be intensified with the compliance, until 2020, with the CNE/CP Resolution, which establishes the new National Curriculum Guidelines for initial formation in academic higher level teachers. In conclusion, although few graduation modules focus on the study of inclusive processes, graduates idealize their course as sufficient for the completion of their teacher education, without mentioning the need for continued education to allow them to continuously qualify their formation process for professional practice of Basic Education.

Key-words: Licentiate courses. Teacher education. School inclusion

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS
CF	Constituição Federal
COMGRAD	Comissão de Graduação
CP/CNE	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CPD	Centro de Processamento de Dados da UFRGS
COORLICEN	Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS
CONSUN	Conselho Universitário da UFRGS
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
DPCGRAD	Departamento de Cursos e Políticas de Graduação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUFRGS	Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PEG	Programas Especiais de Graduação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos

REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAI	Secretaria de Avaliação Institucional
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INICIANDO A CAMINHADA: UM RETRATO DO TEMA DE PESQUISA	14
1.1 PRIMEIROS PASSOS DESTE SUJEITO PESQUISADOR.....	17
1.2 CONSTITUIÇÃO DOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS	21
2 EMERGÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA RACIONALIDADE EM CONSTRUÇÃO.....	30
2.1 A CONSTITUIÇÃO LEGAL E POLÍTICA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	37
3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	44
3.1 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SELECIONADAS	51
4 QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS EGRESSOS SOBRE SUA FORMAÇÃO?	54
4.1 ATIVIDADES DE ENSINO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: UM RETRATO A SER DESENHADO.....	73
4.2 FRAGILIDADES DOCENTES OU UM (COM)PASSO PARA A BUSCA DE UM <i>ETHOS</i> DE FORMAÇÃO?.....	88
4.3 DO DISCURSO AO COMPROMISSO: SER DOCENTE É UMA CONSTANTE FORMAÇÃO	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES	123
APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE DADOS INSTITUCIONAIS.....	123
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	125

1 INICIANDO A CAMINHADA: UM RETRATO DO TEMA DE PESQUISA

Eis o começo da escrita: momento de muitas intenções, muitas ideias a expressar e defender; momento, porém, de grande desafio, apreensão e inquietação. Momento de assumir a responsabilidade pelo escrito, pelo dito, e pela proposta a qual acredito que deva ganhar voz. Assim, incursiono nesta escrita acadêmica, com suas particularidades, comprometida em produzir novas ideias e irromper novas discussões e compreensões que permitam girar o ciclo para novas propostas de estudo. É nesse contexto de produção que a escrita desse sujeito pesquisador que lhes será apresentado ao longo desta introdução, pretende analisar e compreender (tensionar e defender), a partir do corpus desta pesquisa – os dados quantitativos e os enunciados produzidos a partir da pesquisa dos egressos das licenciaturas da UFRGS -, as potencialidades e fragilidades na constituição destes professores para o trabalho com os sujeitos atualmente denominados como alunos de inclusão.

Assim, apresento essa escrita como um processo de ação-reflexão sobre a minha própria trajetória de vida e de sujeito aluno, professor, técnico universitário e pesquisador. Penso que a pesquisa e a escrita acadêmica - e a própria construção intelectual que a ela empregamos - guarde uma relação muito intensa com a nossa própria constituição como sujeito. E é com este entendimento, sentindo-me implicado e constituído nas linhas que traço a seguir, que desenvolvo esta produção, como um percurso, um leito de rio por onde trafegam minhas angústias, meus pensamentos, minhas lutas, minhas emoções e muitos outros sentimentos e reações, os quais minhas palavras buscarão expressar. Ressalto que esta dissertação, e a intenção de analisar a compreensão que os licenciados pela UFRGS têm de sua formação para o exercício da docência junto aos sujeitos de inclusão, constitui-se, antes de tudo, em uma marca da minha própria relação com a escola e com a universidade como instituição formadora de professores, o que me faz estar implicado também deste modo na pesquisa que desenvolvi. Compreensão essa que é reforçada por Alfredo Veiga-Neto ao referir que “[...] somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 35).

Nas últimas décadas temos acompanhado uma crescente promulgação de leis e políticas de atenção às pessoas cuja capacidade de aprendizado esteja dificultada por alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas

habilidades e superdotação, conforme o inciso III do art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a fim de incluí-las na educação formal. No entanto, tenho¹ visto emergir na fala de uma série de professores ao meu redor – com os quais convivi ao longo de minha experiência profissional como docente e, posteriormente, como técnico em assuntos educacionais (TAE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – o relato de diversas dificuldades enfrentadas na prática para desenvolverem o seu trabalho com os alunos de inclusão escolar. Outros ainda, afirmam que não entendem como é possível a inserção destes alunos em escolas regulares, como prevê a Lei supracitada (LDB), tendo em vista as dificuldades do sistema educacional e as limitações pedagógicas existentes na formação dos professores. Estas e outras inquietações somaram-se ao longo da minha jornada profissional à minha própria trajetória escolar para dar corpo a esta pesquisa que tem como objetivo **compreender quais as fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados pela UFRGS sobre sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar**. Para realizar a presente pesquisa, amparo meus estudos na perspectiva pós-estruturalista, que concebe o sujeito como uma construção histórica e social, resultante das relações de poder e tensões com o meio em que vive. E que a constituição deste sujeito, antes de total e imutável, dá-se através de um processo de transformação constante, dependente das forças e poderes exercidos sobre ele e por ele. Destarte, pretendo analisar como as especificidades formativas expressas pelos egressos visibilizam ou não uma formação para a educação inclusiva escolar e se sim, em que aspectos os constituem como professores para a inclusão escolar. Essa análise será desenvolvida tendo como ponto de partida a reflexão sobre as legislações e políticas públicas para a educação inclusiva e os processos de in/exclusão escolar considerando a escola como local de governo dos sujeitos no sentido atribuído por Alfredo Veiga-Neto (2003) e dialogando com as experiências constitutivas do sujeito a partir da noção de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2002; 2011).

Para tanto, realizei uma pesquisa com partes quantitativas e outra qualitativa através de um questionário elaborado em três partes: a primeira com o intuito produzir alguns dados sobre o percurso acadêmico e profissional dos egressos; a

¹ Neste trabalho, elaborado na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, utilizarei a primeira pessoa do singular como forma de posicionar a minha autoria do texto de acordo com Veiga-Neto (2014) ao defender a utilização da primeira pessoa em textos monoautorais.

segunda, utilizando-me do método da escala de Likert², a partir de Severino Silva Júnior e Francisco Costa (2014), para a produção de dados a respeito da formação acadêmica; e uma terceira, com uma questão aberta em que os egressos puderam expressar-se sobre sua formação como docentes.

Isso posto, com a intenção de facilitar e qualificar a leitura e a compreensão do estudo, organizei-o a partir da seguinte estrutura:

- No capítulo 1, apresento minha caminhada formativa, através da qual foi se construindo, conjuntamente a minha própria constituição como sujeito, o meu interesse de pesquisa a fim de auxiliar o leitor a compreender como minhas escolhas e anseios contribuíram para a orientação de meus caminhos acadêmicos;
- No capítulo 2, realizo uma discussão teórica, a partir das políticas públicas e legislações educacionais para a inclusão escolar e como percebo e analiso a inclusão escolar a partir da perspectiva da in/exclusão;
- Já no capítulo 3, descrevo as escolhas metodológicas empregadas na elaboração do questionário aplicado aos egressos e o caminho percorrido para produzi-lo, bem como apresento a análise documental das súmulas das Atividades de Ensino e a caixa de ferramentas teóricas através da qual desenvolvo este estudo com o intuito de analisar os dados produzidos pela pesquisa empreendida com os egressos;
- No capítulo 4, apresento à produção de dados realizada com a pesquisa tendo cada uma das partes como foco de análise, bem como as unidades analíticas que desenvolvo a fim de evidenciar o cumprimento do objetivo proposto;
- Por fim, no capítulo 5, apresento algumas considerações que, antes de apresentarem compreensões finalizadas, abrem caminhos para a sequência de futuros trabalhos para serem produto de outros olhares e outras análises.

² Escala proposta por Rensis Likert, conforme Silva Júnior e Costa (2014) e que será explicada no capítulo dos caminhos metodológicos à p. 38.

1.1 PRIMEIROS PASSOS DESTE SUJEITO PESQUISADOR

Meu percurso como professor teve seu início muito antes de minha formação no ensino superior, como licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E compreendo como muito importante mencionar os caminhos que me levaram a esta área de formação, a fim de entender meu interesse de pesquisa e compreender quais currículos e experiências escolares, universitárias e de vida me constituem como docente e pesquisador. Aqui, utilizo a expressão currículo, não como a grade de disciplinas de um curso, apenas como algo que nos orienta, que estabelece uma diretriz de percurso, mas como tudo que induz caminhos, que possibilita diálogos de si consigo mesmo e com o mundo social e cultural, possibilitado pelas “experiências” vivenciadas pelo sujeito. Essas experiências, no sentido atribuído por Larrosa Bondía (2002, p. 21), como sendo “aquilo que nos toca e que se diferencia de informação”, ou seja, as vivências que deixam, em nós, marcas, lembranças, cheiros, sentimentos que permeiam a constituição de quem somos, o que pensamos - de nós e do outro - e a forma como nos expressamos e nos relacionamos com o mundo a nossa volta.

Assim convido-o para que façamos, juntos, uma viagem, primeiramente, até a minha experiência escolar na Educação Básica. No meu 1º grau³, estudei em cinco escolas diferentes, através das quais experienciei, com muitas dificuldades, a minha primeira inserção formal no meio escolar e que promoveu muitas transformações em minha forma de me relacionar com as pessoas e de estabelecer o limite das minhas ações e reações. Neste período, fruto de algumas relações familiares instáveis emocionalmente falando e da dificuldade em fazer e manter minhas amizades infantis, eu me comportava de forma arredia e “fora dos padrões” esperados dentro do ambiente escolar. Como resultado dessa minha forma de interagir que resultava em confrontos e brigas, inclusive fisicamente com alguns de meus colegas, acabei sendo “convidado a me retirar” de algumas destas escolas e, em outras, me retirando pelo próprio desejo de respirar “novos ares”. Apresentava - ou pelo menos me diziam apresentar - algumas dificuldades de aprendizagem que nunca foram objeto de alguma “patologização”. Provavelmente, porque não vivíamos ainda o tempo da hipervalorização das patologias psicológicas e neurológicas que vivemos

³ A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) o 1º Grau passou a ser denominado de Ensino Fundamental, bem como o 2º Grau de Ensino Médio.

nos dias atuais (BARBIERI, 2008; PATTO, 1999; DORNELLES, 2005). O fato observável, empírico (portanto sem o devido interesse por suas causas, embora tenha frequentado muitos consultórios psicopedagógicos e psiquiátricos), era o de uma criança com dificuldades de relacionamento com os seus pares e cuja tensão prejudicava sua capacidade de corresponder ao ensino escolar. Olhando para trás, para esta fase da minha vida, percebo que o que eu sentia falta era de um olhar inclusivo, de uma atenção que me oportunizasse sentir e lidar com as minhas emoções e com as pessoas a minha volta. Em função destas dificuldades, acabei por terminar meu Ensino Fundamental em curso supletivo com colegas de muito mais idade, local em que pude presenciar a dificuldade de socialização das pessoas que não tinham tido acesso regular à educação e isso me fez começar a valorizar a oportunidade que havia tido de ter uma escola e uma família que, com suas dificuldades, estava sempre a buscar oferecer-me as melhores condições possíveis de amor e desenvolvimento. Eis um importante espaço de minha constituição como sujeito que se via profundamente incomodado com aquela realidade da falta de educação para todos e da dificuldade de desenvolvimento pela falta de uma atenção às especificidades daqueles sujeitos, o que me fazia ter a impressão por vezes de olhar para um espelho.

Apenas no colégio em que tive a oportunidade de estudar no ensino Médio, é que consegui desenvolver uma área em minha formação, que carecia de atenção, para que eu pudesse encontrar o caminho do aprendizado que me estava sendo oferecido pelo currículo escolar daquela época. Tratava-se da necessidade de desenvolver um espaço de expressão, no qual pudesse lidar com a minha intensa energia, o que acabou possibilitado pelas aulas de teatro. Nos palcos, entre tramas e dramatizações, descobri que precisava falar dos personagens que me rodeavam a cabeça e o coração para que eu pudesse desenvolver minhas capacidades sociais e cognitivas.

Neste colégio de cerca de 1500 alunos, pude expandir minhas relações sociais a ponto de me tornar presidente do Grêmio Estudantil e assim estar mais próximo, através de grupos de discussão, dos assuntos pedagógicos e das dificuldades enfrentadas por alguns alunos em seus percursos escolares. Nesta oportunidade, por influência de um professor, na época vereador de Porto Alegre - que viu em mim um potencial defensor da educação -, tive a possibilidade de frequentar espaços de discussão política junto à juventude do partido em questão.

Nestes locais e por onde andasse, defendia a necessidade de inclusão dos alunos que, como eu, não se “adequavam” ao formato escolar. Por convite dele acabei participando de alguns seminários sobre educação que me levaram a querer ser professor e a prestar o vestibular para Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Muito contente com o curso, mas na mesma intensidade angustiado por não ver a possibilidade de me tornar professor numa área que, na época, não era considerada obrigatória no currículo escolar, acabei realizando, por falta de vaga para transferência interna, novo vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Física.

Neste curso, por sua característica curricular bastante flexível, desenvolvi boa parte dos meus estudos em disciplinas eletivas na Faculdade de Educação, onde pude ter contato com uma série de conhecimentos da docência que me estimularam fortemente à carreira de professor. Formado como professor de Educação Física pela UFRGS, tinha a convicção de que, para continuar meus estudos em nível de pós-graduação, precisaria antes experienciar a atuação docente e pedagógica em espaços escolares. Sentia o convite de me “*ex-por*”⁴ ao vínculo com a escola e com os alunos, pois assim poderia estabelecer uma conversa entre a realidade prática da profissão e as minhas inquietações formativas, combinação que poderia fazer crescer um interesse por um objeto de estudo e de pesquisa. Compreendo que a incitação do agir e refletir sobre a ação e a troca de experiência entre um pesquisador e seu campo de estudo - que o faça sentir o espaço e o objeto de seu campo investigativo - seja um importante espaço de construção do objeto e do desejo pela pesquisa. Pesquisa que alimenta a fome e a gana do pesquisador pelo conhecimento de si, das relações de si com os outros, e de si com os objetos; objetos que existem com significado cultural a partir das verdades que o relacionamento discursivo estabelece sobre eles e que urge serem confrontados empírica e teoricamente. Conforme Larrosa Bondía (2002, p. 21), experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, onde

o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum

⁴ Em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), Larrosa Bondía nos faz pensar o verbo “*expor*” como assumir uma posição que não é nem de o-posição (nossa maneira de opormos), nem de im-posição (nossa maneira de impormos), nem de pro-posição (nossa maneira de propormos), mas de exposição, (nossa maneira de ex-pormos), com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas e que, ao receber, lhe dá lugar. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 23)

Experiência, neste sentido, é o que nos permite sentir a relação com o outro através das marcas que se produzem nesta troca que se dá pelo ato da experiência, o qual o autor chega a dar um “status” de lugar, de um lugar de passagem pelo qual, ao viver profundamente a experiência, saímos sempre diferente de antes de “passar” por ela. Argumenta-nos ainda o autor que experiência é antes de tudo um ato de provar do perigo da exposição. Por isso, como que por uma profecia, antes de conhecer as ideias de Larrosa Bondía, me arrisco a dizer que já vivia a intenção e a luta pela a experiência de provar do desconhecido para, a partir da prova, sentir o que me afetaria e me colocaria diante de novos – e antes impensados – passos.

Assim, trabalhei durante dois anos em três escolas de Educação Infantil (duas particulares no Município de Porto Alegre-RS e uma pública no Município de Guaíba-RS) e nelas pude novamente ter contato com crianças que, diante de suas características de desenvolvimento e personalidade, encontravam algumas, ou muitas, dificuldades de conviver e “adequar-se” ao sistema escolar rígido e muito pouco inclusivo. Neste momento, como uma força que me levava a dizer “não”, a resistir a essa pretensa adequação, percebi que precisava questionar, estudar e desenvolver caminhos que me permitissem compreender esses sujeitos e o lugar deles nesta escola marcada pelos processos inclusivos, mas por vezes excludentes. Começava assim a emergir o meu interesse por uma pesquisa que pudesse gerar - como pressuponho necessário - uma desestabilização do dito, do aceito, do “normal” em se tratando de educação.

Conforme Marisa Costa (2002, p. 148) ao oferecer caminhos do fazer da pesquisa a pesquisadores iniciantes, refere a autora que devemos ter em mente que “o mundo não é de um único jeito” e que precisamos “desconfiar de todos os discursos que se pretendem representativos da realidade objetiva”, para que assim, através da pesquisa, possamos negociar com as verdades existentes a fim de escrutinar o seu objeto/tema que, ainda que dado como verdade, possui muitas possibilidades de reconhecimento, no sentido de conhecê-lo novamente e de diferentes formas.

1.2 CONSTITUIÇÃO DOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Durante a minha formação como professor de Educação Física na UFRGS, muito debati com colegas e professores sobre o fato de que, em nosso curso, estudávamos práticas escolares (planos de aula com atividades e avaliações) que não contemplavam o sujeito incluído na escola. Sujeito este que possui características de aprendizagem e de desenvolvimento muito próprias de sua condição. Estas práticas que aplicávamos em nossas atividades de extensão e de estágios eram pensadas para o que chamava, ironicamente, de “aluno ideal”⁵, isto é, aquele aluno que apresenta características cognitivas, físicas e emocionais esperadas para sua idade; e não para o “aluno real”, aquele que apresentava em relação a estas características individuais, alguma(s) “dificuldade(s) de aprendizagem”. Paralelamente a isto, percebia aumentar, a partir das mudanças oriundas das políticas públicas educacionais, a inclusão em escolas regulares de alunos com algum tipo de *deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* (BRASIL, 1996) que, em seu aprendizado, necessitavam ser contextualizadas para uma educação inclusiva. Segundo estudo de Andressa Rebelo e Mônica Kassir (2018), dados demonstram que, em 1998, 13% destes sujeitos com necessidades especiais estavam em escolas regulares, 24,6% em escolas especiais e 62,3% em escolas exclusivas (escolas especiais); já em 2009 (ano em que comecei a trabalhar na Educação Básica), estes percentuais inverteram-se consideravelmente para 60,5% em escolas regulares, 8,4% em especiais e 31% em exclusivas; até que, em 2014 (último ano apresentado pela pesquisa), 78,8% estavam na educação regular, 3% em especiais e 18,2% em exclusivas. Aumentava, diante desta realidade, a cada dia, o meu entendimento de que garantir o acesso na escola regular é apenas um dos passos para “incluir”, uma vez que diferentemente de apenas matricular o estudante com necessidade de inclusão na escola, é preciso compreender e promover o espaço de relação social e educacional, de respeito a este aluno, que lhe oportunize desenvolver suas capacidades cognitivas e sociais diante de suas especificidades.

⁵ Termo utilizado como uma crítica ao currículo que pressupunha que todos os alunos tinham as mesmas e plenas capacidades de aprendizagem, em termos físicos e cognitivos.

Já em minhas atividades de estágio curricular, percebi - o que posteriormente em minha atuação profissional tornar-se-ia muito mais claro - que há uma dificuldade muito grande por parte dos professores da Educação Básica de trabalhar com alunos de inclusão. Formado em 2008 pela UFRGS como licenciado em Educação Física (portanto, na mesma época do estudo supracitado), passei por apenas uma disciplina que abordou em seu conteúdo programático alguns tipos de deficiências sensoriais. No entanto, em que pese esta disciplina contasse com um plano de ensino contextualizado às dificuldades do sujeito com deficiência, estava muito distante de estabelecer um estudo adequado à realidade da inclusão em nossas escolas. Em minha primeira experiência como professor de Educação Física, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola de Educação Infantil com uma aluna de inclusão que possuía síndrome de *Down*. No entanto, sentia-me limitado para compreender como agir e organizar minhas ações pedagógicas com esta aluna de forma a potencializar sua relação com os colegas e oportunizar o espaço adequado para o seu aprendizado. Muitas vezes, via-me apreensivo por não saber como propiciar o ambiente e as atividades adequadas a ela. Questões como o tempo, a profundidade e a exatidão nas respostas, já me faziam ficar inquieto e tenso para lidar com a situação. Contudo, aos poucos, fui percebendo que esta tensão era parte da minha oportunidade de sentir a docência e de experienciar a constituição de meus valores e aprendizados em terreno de contínua formação, o que António Nóvoa nos apresenta com o termo de “formação profissionalizante” (NÓVOA, 2009). Fato que se contrapunha ao discurso do diploma, da formação total e suficiente do curso de Graduação, e à influência dele em minha constituição como professor, que me fazia questionar se estava realmente “preparado” para o ato educativo. Duelavam em minha cabeça estas duas forças – por um lado a do discurso da preparação, da formação bem-sucedida, e por outro a do sentimento de experiência da docência como formação - que buscavam subjetivar-me em meu percurso acadêmico-profissional.

Ainda quanto a esta vivência, no entanto, quando propunha realizarmos alguma capacitação na escola para os professores, ou mesmo quando sugeria atividades com esta aluna no âmbito escolar que *expusesse* - no sentido atribuído por Larrosa Bondía (2002) - os alunos a atividades educativas de respeito para com as diferenças e atividades de desenvolvimento da minha aluna incluída, via que a escola estava muito longe de comprometer-se com a criação de estratégias para sua

inclusão. Percebia que a escola encarava sua presença como uma necessidade e não como uma potencialidade. Em outras palavras, a escola sentia-se na obrigação de matriculá-la, mas não de propiciar sua efetiva inclusão. Confundiam, ademais, inclusão com o descompromissado entendimento de aceitação do diferente como sendo igual aos demais alunos e assim, na medida em que ignoravam a deficiência da aluna, acreditavam, equivocadamente, estar estimulando suas capacidades. Essas questões me levaram a crer que o contexto da minha formação de graduação e as concepções da escola em que trabalhava não estavam facilitando a inclusão escolar desta aluna. Foi a partir destas inquietações que comecei a questionar minhas concepções e valores e a instigar a coordenação pedagógica da escola a discutirmos mais o tema da inclusão. Em função destes movimentos e de algumas outras experiências vividas e tensionadas por mim e por meus colegas de escola, é que comecei a perceber a constituição, em mim, de um *Ethos Docente*, que conforme Dalla Zen (2017) é resultado de

[...] um trabalho do sujeito sobre si mesmo capaz de produzir uma mudança em seu modo de ser como professor, [entendendo que a] formação não se recebe; ela implica, antes de tudo, um processo ativo, uma disponibilidade do sujeito em cuidar de si; ou, em outras palavras, diz respeito a um exercício contínuo de transformação de si, com vistas a uma melhor relação consigo e, fundamentalmente, com os outros. (DALLA ZEN, 2017, p. 105)

Assim, em fevereiro de 2013, quando fui chamado a assumir a vaga para a qual tinha sido aprovado em concurso público na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como Técnico em Assuntos Educacionais, passei a ver a realidade através de outro prisma. Agora, não mais o da escola, mas o da universidade formadora de professores para estas instituições educacionais. Lotado na Pró-Reitoria de Graduação, trabalhei por um ano, na Coordenadoria das Licenciaturas, auxiliando na gestão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Neste programa, que oportuniza a docência nas escolas da rede pública aos estudantes de licenciatura, pude observar, apoiar e vivenciar a importância do mesmo para o desenvolvimento e a formação desses licenciandos como futuros professores. Novamente inquietava-me pensar sobre como estes estudantes estavam sendo constituídos para e pela docência diante dos desafios da inclusão escolar.

Continuando o meu percurso dentro da Universidade, desde meados de 2014, lotado no Departamento de Cursos e Políticas de Graduação (DCPGRAD), desenvolvemos⁶ o Seminário de Planejamento da Graduação. Este seminário constitui-se em um espaço de encontro destinado à apresentação de “boas práticas” já executadas no trabalho das Comissões de Graduação (COMGRAD's)⁷ e Departamentos⁸. Nestes encontros formativos as COMGRAD's e os Departamentos, enquanto usuários dos serviços da Pró-Reitoria de Graduação, apresentam suas atividades laborais a fim de gerar uma rede de trabalho em busca do aperfeiçoamento de suas atividades realizadas junto à graduação da UFRGS. Com este trabalho, pudemos ampliar o debate na Universidade sobre as mais diversas dificuldades enfrentadas na Graduação e potencializar um canal de boas ideias a fim de criar mecanismos para a redução destes problemas e oportunizar outros novos trabalhos de gestão. Este projeto foi, inclusive, objeto de premiação no Salão EDUFRGS⁹ como o principal destaque deste segmento no Salão UFRGS 2016.

Também compus de 2015 a 2018 a Comissão Própria de Avaliação (CPA), órgão responsável na Universidade por elaborar os instrumentos de avaliação interna, bem como por acompanhar, na UFRGS, as visitas de avaliação de cursos promovidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A serviço do Ministério da Educação (MEC), o INEP realiza a avaliação externa dos cursos de Graduação para fins de autorização e renovação de autorização dos cursos de Graduação. Junto aos demais membros da CPA, realizei também, a avaliação dos dados levantados pela Secretaria de Avaliação Institucional (SAI), através dos instrumentos de avaliação interna¹⁰ e aprovamos, em 2017, dois novos instrumentos que avaliarão os egressos e o espaço físico da

⁶ Este trabalho foi executado em parceria com a servidora Técnica em Assuntos Educacionais Ms. Fernanda Nogueira.

⁷ As Comissões de Graduação são, conforme o art. 48 do Estatuto da UFRGS, os órgãos responsáveis pela gestão, organização curricular e aprovação dos Planos de Ensino das Atividades de Ensino de cada curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, [2016]).

⁸ Os Departamentos são, conforme o art. 38 do Estatuto da UFRGS, responsáveis pela organização administrativa, didático-pedagógica e distribuição de professores e lhes compete elaborar programas de Ensino, Pesquisa e Extensão e promover a distribuição das Atividades de Ensino entre seus membros. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, [2016]).

⁹ O Salão EDUFRGS representa um espaço de apresentação de trabalhos elaborados por servidores, técnicos e docentes, no exercício de suas atividades laborais, destacando os mais inovadores e potenciais na formação dos servidores. Compõe o Salão UFRGS que oportuniza a apresentação de trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão, dentre outros.

¹⁰ São aplicados atualmente os instrumentos de avaliação das atividades docentes avaliadas pelos discentes, das atividades de ensino à distância de cursos presenciais, das atividades docentes do Colégio de Aplicação e das atividades docentes pelos discentes da Pós-Graduação.

Universidade. Além disso, organizamos anualmente o Relatório de Auto Avaliação Institucional da UFRGS para envio ao Ministério da Educação.

Relato toda esta trajetória, para demonstrar esta inquietação persistente ao longo de minha constituição como sujeito aluno-professor-técnico, qual seja, a do olhar sobre a necessidade do outro e mais ainda, do outro em disparidade de possibilidades em relação a seus pares. Refiro-me às possibilidades de um tratamento inclusivo no qual a diferença seja vista como uma potencialidade de aprendizado para o aluno incluído e para “o outro” que com ele se relaciona no contexto escolar. Segundo Carlos Skliar (2003, p. 29), em contraponto à “mesmidade ou egoísmo travestido” a que somos induzidos ao falar de diversidade como mais um movimento social de normalização, encoraja-nos o autor, a olhar para o outro como parte imprescindível de nós mesmos, “porque sem o outro não seríamos nada” e que, se o outro não estivesse aí, só “ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria” (SKLIAR, 2003, p. 29). Leva-nos a refletir que sem a referência do outro somos apenas sujeitos sem relação, sem definição, “porque é o outro quem nos olha e é o outro quem nos pensa” (SKLIAR, 2003, p. 36). É nesta relação de subjetivação - a partir da relação com o outro e com os processos discursivos que exercem poder sobre os sujeitos e, assim, nos constituem - que somos tão interdependentes uns dos outros, ou seja, numa relação de recíproca interação constituinte como seres humanos.

Sendo eu um sujeito constituído a partir destes discursos e da relação com o outro - da reflexão e do reconhecimento, não apenas de quem me defino ser, mas do lugar de onde falo e das relações que mantenho com os outros à minha volta -, considero primordial reconhecer essa relação em minha constituição como sujeito professor e pesquisador, a fim de situar o leitor e oportunizar-lhe a compreensão dos passos dados nesta pesquisa, nesta dissertação.

Por estes motivos, acima expostos, que justifica esta pesquisa como algo que emerge da minha relação com a docência, enquanto formação e suas implicações no âmbito profissional, e da minha vinculação como técnico universitário, apresento o presente trabalho que tem como objetivo **compreender quais as fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados pela UFRGS sobre sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar.**

Concebendo a formação deste sujeito, aluno de licenciatura, como um campo de lutas e resistência, o currículo e o espaço universitário representam um terreno

de tensão no aprendizado, em que o sujeito se constitui a partir das forças que operam sobre ele em diálogo com as compreensões que ele constrói neste processo de ensino e aprendizagem. Por isso, faz-se importante compreender como se constituíram as características formativas deste sujeito professor a partir de suas experiências curriculares vividas em seu curso de licenciatura, mas para além disso, suas demais experiências que se relacionam com este percurso de formação. A partir das análises do material produzido pela pesquisa, discuto as unidades analíticas escrutinadas a partir de um conjunto de elementos pinçados pelos dados oriundos da participação dos sujeitos egressos desta Universidade como licenciados à atividade docente em nossas escolas da Educação Básica.

Justifico a relevância deste trabalho tendo em vista a pequena quantidade de estudos que têm retratado a temática específica a que me debruço neste trabalho. Ao realizar um levantamento de pesquisas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹¹, relativo à temática da inclusão pelo viés da formação de professores a partir da busca pelos termos “inclusão” e “licenciados” para os últimos 10 anos, encontrei um universo de 61 periódicos. Contudo, a ampla maioria destes estudos tratam das especificidades de algumas deficiências, em sua maioria a surda. E, ainda que 35 destes trabalhos tratem da temática da formação docente para a inclusão, não encontrei trabalhos que avaliassem a formação na perspectiva dos egressos. Destes, alguns estudos, ao abordarem o tema nos cursos de licenciaturas de nosso país, demonstram que o contexto é de uma formação aquém das necessidades encontradas pelos professores em suas atividades docentes. Um deles indica que as universidades cumprem parcialmente o seu papel ao não oferecerem disciplinas, relativas à educação inclusiva, em todos os seus cursos de licenciaturas (ALMEIDA, 2005); outro, afirma que os cursos não discutem os saberes que produzem a necessidade da inclusão escolar, nem as condições históricas que imprimem ao termo “inclusão” seus conceitos e significados (DECKER, 2006); outro, ainda, cruzando os referenciais teóricos que sustentam a formação em sete cursos de licenciaturas da UFG, UFMT, UFSM, UFU e UNB¹², conclui que a inserção da temática relativa à escolarização das pessoas com deficiências sensoriais, intelectuais e físicas nos

¹¹ Acessível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹² Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de Uberlândia; e Universidade de Brasília.

currículos destes cursos está em estágio inicial, necessitando ser debatidas institucionalmente para que seja um tema geral de todas as licenciaturas, e não de apenas alguns cursos (SILVA, 2008). Chama atenção que este estudo foi realizado em 2008 e que pouco se avançou nesta última década em termos de institucionalização da necessidade inclusiva como um tema importante de formação docente.

Em consulta realizada junto ao Repositório Digital da UFRGS, o LUME¹³, ao buscar pela palavra-chave “formação de professores”, encontrei 171 pesquisas nos últimos 10 anos. Destes, apenas 10 tratam do tema da formação de professores para a Educação Básica no que tange à temática da inclusão escolar. E apenas 1 trabalho – a tese de doutoramento de Gabriela Brabo (2013) – avaliando o impacto da estrutura curricular do curso sobre a formação do egresso de licenciatura. Em pesquisa realizada na UFRGS, Gabriela Brabo nos apresenta a situação de que, em 2009, todos os cursos de licenciaturas da UFRGS possuíam apenas uma Atividade de Ensino voltada ao tema da inclusão escolar – ainda assim em muitos deles na forma de disciplina eletiva¹⁴. A exceção se apresentava no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FACED, tendo três disciplinas referentes ao tema, sendo duas de caráter obrigatório e outra, eletivo. Neste trabalho, a autora evidencia a necessidade de se estudar o tema da inclusão escolar, não apenas como um componente técnico e teórico, mas fundamentalmente como um tema histórico e sociocultural. A diferença entre o que propõe o trabalho analisado e o que realizo nesta dissertação é a compreensão das fragilidades e potencialidades apontadas pelos egressos não apenas na estrutura curricular, mas na compreensão de suas experiências curriculares obrigatórias ou externas à grade curricular e de como seus cursos foram importantes, ou não, para a sua constituição como professor para o trabalho na perspectiva da inclusão escolar.

Além disso, compreendendo o currículo como um campo fértil de negociações, que se tensiona entre legislações, projetos institucionais acadêmicos e no diálogo disto com o sujeito aluno, penso que - diante das atuais legislações e políticas públicas de inclusão escolar, das exigências do INEP nas avaliações dos Cursos de Graduação quanto à aplicação destas legislações, e do ingresso de

¹³ Acessível em: <http://www.lume.ufrgs.br>

¹⁴ Disciplinas eletivas são aquelas que o estudante pode optar dentre um rol de disciplinas possíveis para cumprir um número de créditos exigidos pelo seu curso.

alunos cotistas com perfil mais atento às especificidades inclusivas, até mesmo por suas próprias trajetórias de vida - uma das hipóteses que possa produzir nesta pesquisa é a de que, com essas mudanças, tenha havido um impacto importante no que tange à inclusão escolar nos cursos de licenciaturas quanto à constituição docente na formação inicial dos professores.

Outrossim, identifico que esta pesquisa possa contribuir para incentivar que as Comissões de Graduação (COMGRADs) dos cursos de licenciaturas percebam a importância de manter o vínculo com o seu egresso, possibilitando avaliar e reavaliar suas atividades desenvolvidas ao longo do curso de forma a qualificar o processo de formação de seus alunos e promover o enriquecimento pedagógico diante do campo de atuação profissional de sua área de conhecimento. Poderão considerar também, a partir das análises produzidas por este trabalho, a proposta de outros caminhos de formação continuada, tendo em vista o seu aparecimento nas falas dos sujeitos da pesquisa e nas unidades analíticas como uma ação pedagógica assaz importante para a formação docente. Penso que muitos ganhos poderão ser alavancados na proposição curricular de nossos cursos de formação de professores à medida que sejam avaliadas as impressões e definições dos egressos relativos à sua formação.

Contribuirá este trabalho também com a minha própria trajetória profissional na avaliação pedagógica da criação e oferta de disciplinas que não apenas atendam ao dispositivo legal que incide sobre os currículos das licenciaturas, mas também na compreensão sobre a qualificação destes currículos diante do que a Comunidade universitária - desde os órgãos de regulação e administração (Secretaria de Avaliação, Câmara de Graduação e Pró-reitoria de Graduação) até as COMGRADs, Departamentos, docentes e discentes - vem apontando como importante na formação de professores a partir de nossos cursos de licenciaturas, através dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação. Mais adiante, nas Unidades analíticas, apresentarei uma compilação deste levantamento realizado junto aos cursos de Graduação específico em relação às atividades de ensino voltadas à inclusão escolar e penso que essas atividades devam, sobretudo, somar-se à realização de discussões e novas propostas de trabalhos junto às COMGRADs e Departamentos no espaço do Seminário de Planejamento da Graduação, na parceria com a Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS (COORLICEN) e em outros possíveis espaços de diálogo e formação.

Destarte, diante das atuais legislações e políticas públicas de inclusão escolar, das exigências do INEP nas avaliações dos Cursos de Graduação quanto à aplicação destas legislações, e do ingresso de alunos cotistas com perfil mais atento às especificidades inclusivas, até mesmo por suas próprias trajetórias de vida, uma hipótese que penso emergir desta pesquisa é a de que, com essas mudanças, tenha havido um impacto importante no que tange à inclusão escolar nos cursos de licenciaturas quanto à constituição docente na formação inicial dos professores. Compreendo o currículo como este campo fértil de negociações, que se tensiona entre legislações, projetos institucionais acadêmicos e o diálogo disto com o sujeito aluno.

2 EMERGÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA RACIONALIDADE EM CONSTRUÇÃO

Como forma de auxiliar o leitor a posicionar o olhar para o que passarei a apresentar, gostaria de ajustar o entendimento de que ao falar de inclusão neste trabalho, estarei colocando sob este “guarda-chuva” todos aqueles que, por alguma circunstância física, cognitiva, social e/ou étnica tenham sido tolhidos da oportunidade de acessar, permanecer e aprender na escola e nas demais instituições e serviços públicos. Este entendimento será importante para compreender que, em que pese, algumas vezes faça referência específica a algum tipo de inclusão específica, neste trabalho como um todo estarei falando de inclusão nesta perspectiva mais ampla.

Isso dito, para esmiuçar os intuítos investigativos deste trabalho, faz-se importante compreender o contexto dos movimentos políticos e sociais que levaram à constituição, na contemporaneidade, da inclusão de pessoas com algum tipo de necessidade adaptativa à educação regular. Lanço mão nesta dissertação deste termo “necessidades adaptativas¹⁵”, por compreender - e querer demarcar isso com esta crítica - que o ambiente educacional não está pautado pela alteridade da diferença entre os sujeitos, mas pela representação do padrão ideal de sujeito aluno.

Destaco que nesta dissertação, ao referir-me aos casos de inclusão escolar, por quaisquer que sejam os motivos de sua necessidade de inclusão ao ambiente escolar, sejam por deficiências sensoriais, cognitivas, físicas, sejam por vulnerabilidade social ou igualdade étnica, por serem muitas as formas de referir-se a estes sujeitos, o farei a partir de diferentes formas de referi-los. Isto porque com tantas possíveis necessidades adaptativas de inclusão, não há nenhuma nomenclatura que se adéque a todos os casos, além de, segundo o estudo de Sasaki (2018) haver uma variada nomenclatura para definir tais situações de inclusivas. Destaco do quadro com as nomenclaturas apresentado pelo estudo, por exemplo, a menção do autor de que “a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015)

¹⁵ Utilizo este termo no intuito de fazer a crítica citada no texto, mesmo sabendo que não se trata do melhor ou mais completo termo, mas o que mais se acercou do que concerne ao universo de inclusão quanto a questões físicas, cognitivas, sociais e étnica. E não se trata do melhor termo, justamente porque há muitas situações envolvendo os sujeitos com tais necessidades adaptativas e nenhuma forma de referir-se a eles que pudesse dar conta de todos os perfis de inclusão. Vide o elenco de terminologias apresentado por Sasaki (2018) que ora fala de portador de deficiência, ora mobilidade reduzida (dentre os atuais) e neste estudo sequer mencionou-se termos relativos à inclusão étnica e socioeconômica. Assim, é preciso continuar na busca por um termo mais adequado.

contém milhares de outros verbetes, quantidade tal que, portanto, não caberia neste quadro” (SASSAKI, 2018, n. p.).

Importante considerar, ainda de forma a “fincar as estacas” no terreno que delimito estudar com esta pesquisa, o caráter imperativo que a inclusão tomou ao ser naturalizada como algo tão necessário, quanto inquestionável. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2011), esta naturalização dos processos sociais, como no caso da inclusão, faz com que tornem-se “imutáveis e, assim, imunes à crítica” esquecendo-se de que tais processos foram inventados e que para tanto “dependeram de determinadas contingências históricas, localizadas e datadas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126). Os autores utilizam a isotropia (princípio da Física) como metáfora para referir que o mundo é visto, pensado e desejado como um “espaço homogêneo e igualitário, em que tudo tende ao equilíbrio estático” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126) sem ruído, sem gasto de energia “porque, na ausência da diferença, não há potência, não há transferência de energia” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 127). E paralelamente a isso referem que “dado que o mito da culpa se entranhou profundamente em nossa tradição ocidental, é preciso encontrar o culpado pelas anisotropias” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 128), isto é, pela ausência da isotropia, ou nesta analogia, da homogeneidade e do padrão ideal de ser humano e de sociedade. Por isso defendem que a naturalização da inclusão a tornou um imperativo “inatacável e inviolável”, isto é, como um “processo social que funciona como uma espessa camada de concreto que sepulta, sob si, o caráter inventado de tais processos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126). Desta forma, ainda que a inclusão escolar seja um movimento político e social recente, um imperativo de Estado que busca integrar estes sujeitos ao mundo social, político e econômico, demarco com esta crítica que este não é o patamar de inclusão que temos visto em nossas escolas. O modelo de inclusão que temos visto não se desenha como um estado de estímulo e adoção de medidas que tornam o sujeito um ser em posição de igualdade aos demais alunos. E desta forma, nem poderia, por que de fato, o mundo não é homogêneo e qualquer tentativa de torna-lo será uma agressão ao sujeito que é parte do processo. Quero dizer que, antes de homogênea e igualitária, a inclusão escolar e a sociedade em que ela se estabelece é heterogênea e pautada a partir da diferença entre os sujeitos que dela fazem parte.

O modelo de inclusão que temos visto em nossas escolas não se desenha, tampouco, a partir da diferença (e ao falar de diferença, refiro-me às especificidades do sujeito que se constitui por valores distintos e características específicas), mas a partir da busca por objetivar e normalizar o aluno incluído a ser o mais parecido possível ao padrão de aluno tido como “normal”, pra não dizer “ideal”. Digo isto porque, ao contrário de estabelecermos o ensino, a aprendizagem, o currículo e as relações que se produzem no terreno da escola a partir da diferença entre os sujeitos, da heterogeneidade e da alteridade do reconhecimento das características (sociais, emocionais, cognitivas e psicológicas) individuais de cada aluno, organizamos o ensino e o ambiente escolar a partir de uma norma representativa do ideal, do padrão pretendido para este aluno dentro do espaço e do tempo escolar.

Desta forma, ainda que estejamos de acordo - pesquisadores, profissionais da educação e sociedade, de maneira geral - com o entendimento de que a educação escolar deva ser garantida a todas as pessoas, é preciso analisar e entender os movimentos que propiciaram o espaço para a implementação da educação inclusiva nesta sociedade neoliberal em que vivemos, bem como os desafios que se somam a este investimento político-educacional.

Importa, assim, reconhecer o papel que a escola tem exercido no período compreendido como a Modernidade, para entender o espaço-tempo que se constitui como favorável à implementação da inclusão escolar. A Modernidade é compreendida - de forma geral e aceitando que toda generalização assuma o prejuízo da perda de significação - como um período histórico de ruptura e transformação do pensamento humano, pautado fundamentalmente pelos ideais Iluministas, antropocêntricos, que coloca o homem em projeção como um agente do próprio mundo, produtor de razão e capaz em si mesmo. Neste período de hipervalorização da capacidade de racionalização do homem, algumas questões complexas da constituição da vida dos sujeitos e suas relações tenderam a certo reducionismo, à medida que visavam a definição de verdades e a produção de compreensões sobre o mundo e suas relações, buscando classificar os sujeitos a partir de determinadas normas e padrões. Segundo Adriana Thoma (2002, p. 36) “os pensadores modernos veem o que está fora das categorias ou comportamentos [...] como algo inexistente”, que está fora da norma e o tratam e “adéquam” através de “dispositivos e tecnologias de assujeitamento e de normalização”. (THOMA, 2002, p. 37). Faz-se importante salientar que esta normalização não consiste em um modo

de pensar da Modernidade, mas em um dentre tantos efeitos de suas implicações e seus processos institucionais de controle e governo dos sujeitos.

Esse período que se estende, variando suas formas, até os dias atuais, gerou uma importante transformação na maneira de conceber o fazer científico na cultura ocidental de um modo geral. Essas modificações contribuíram para o desenvolvimento de profundas transformações nos processos industriais, mercantis e econômicos, configurando-se como o período inicial de desenvolvimento do capitalismo. Como um exemplo destas mudanças, a escola passou a ter um papel fundamental na formação e condução dos homens dentro deste modelo social, econômico e cultural.

Segundo Veiga-Neto (2003, p. 105) a escola é “[...] a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno”, objetivando, através de técnicas de controle e de conduta, a “transformação dos homens: de selvagens em civilizados” (VEIGA-NETO, 2003, p. 105). Ao analisar a obra *Sobre a Pedagogia* de Immanuel Kant, Veiga-Neto nos convida a refletir que “a escola serve, em primeiro lugar, para que ensinemos as crianças a ocupar melhor seu tempo e seu espaço”, a partir da disciplina, buscando a padronização das ações e dos corpos infantis, de forma a “organizar e ordenar de forma rigorosa o espaço e o tempo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 105).

Neste contexto, a escola, como uma invenção da Modernidade, funciona como um potente campo de produção de sujeitos que respondam aos anseios da sociedade, de forma a retroalimentar as condições que favoreçam, na atualidade, a reprodução de sua lógica neoliberal. Segundo Veiga-Neto (2001), “a escola moderna é o *locus* em que se dá de “forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade” (VEIGA-NETO, 2001, p. 23), promovendo o recrutamento dos estudantes como agentes de reprodução das práticas sociais em assujeitamento aos regramentos do Estado e das instituições sociais. E que essa instituição funciona como “uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital” (VEIGA-NETO, 2001, p. 23-24). De outra perspectiva teórica, mas que converge com Veiga-Neto na discussão sobre o papel da escola moderna, Tardif e Lessard (2005) consideram que a escola “reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do estado” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 24) o

que a torna um potente campo de reprodução de atividades rígidas e operadoras de um padrão de aprisionamento do sujeito. De acordo com os autores, este aprisionamento se dá através de “um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos conteúdos de aprendizagem, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 24).

Neste sentido, a escola se qualifica, na Modernidade, como um local através do qual se procura padronizar e uniformizar o comportamento esperado de nossas crianças e adolescentes para uma vida em sociedade, nesta sociedade. Essas padronizações funcionam como poderosas formas de governar os sujeitos diante de seus saberes para o desenvolvimento de práticas muito afinadas, a fim de responder às necessidades econômicas e sociais. Dificilmente alguma família, neste sentido, deixaria de levar seus filhos à escola - não apenas por força de lei, mas por força de estarem refinadamente governadas pela organização social em que vivemos -, pois, como se costuma ouvir, lá irão “se formar” e “ter um futuro”. Essas expressões representam uma forma de viver da sociedade *governada* pela racionalidade da formação do sujeito pela escolarização. Utilizo-me do conceito de governo ao que os sujeitos estão submetidos em sociedade pelas verdades construídas pelos mais variados discursos, a fim de considerar o tema da inclusão como uma forma de governo à qual estamos todos inseridos e que pode, sem um olhar crítico, passar-nos despercebida.

Alfredo Veiga-Neto (2005, p. 82) propõe-nos uma importante distinção entre o “Governo da República, o Governo Municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) [...] essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar” das ações de governo que - baseado em Foucault - exercidas pelos mais variados atores sociais, podem governar na medida em que o sujeito a quem se destina a ação, a partir de um conjunto de táticas e regramentos venha a ser conduzido em uma relação de poder de “um outro”, pai/mãe, professor(a), em relação a ele.

Os alunos “incluídos” na escola - que assim existem por serem também uma invenção do mundo moderno, que necessitam ser classificados para que possam ser introduzidos ao meio social - ao serem “postos” (por entender que isso difira de incluídos) sem a devida contextualização nesta escola moderna, acabam por se tornar mais um sujeito ao qual se possa classificar na dinâmica do governo e

que, infelizmente, acaba excluído dentro de uma pretensa inclusão escolar. Utilizo-me da expressão “classificar” como uma forma de controle destes sujeitos, que precisam - segundo Maura Lopes e Tatiana Rech (2013, p. 214) - “[...] estar incluídos nas mais variadas instâncias da sociedade, mesmo que em gradientes distintos de participação social e econômica” a fim de que possam auxiliar em “promover as condições favoráveis para o melhor funcionamento do mercado”. Como exemplo disso - na oportunidade em que atuei como professor de um aluno incluído - pude perceber as diversas formas de exclusão que este aluno vivia quando, em que pese fosse incluído nas práticas esportivas de minhas aulas, sofria ao não ser escolhido para as brincadeiras no recreio, por exemplo, ou ao não ser convidado a participar de alguma equipe de treinamento esportivo.

Assim, apresentam-nos as autoras o termo *in/exclusão* ao referendar que a exclusão pode ocorrer também no meio de práticas e políticas inclusivas, uma vez que essa classificação “[...] possui uma dimensão relacional” e que desta forma “[...] não pode ser capturada estatisticamente” (LOPES; RECH, 2013, p. 212). Ou, em outras palavras, “[...] *in/exclusão* aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 130). Dialogando com os autores, Clarice Traversini (2011, p. 5) considera que “[...] ao invés de imaginar uma sociedade com plena inclusão, compartilhamos da perspectiva que a inclusão e a exclusão são parte do mesmo processo”, uma vez que os sujeitos, em suas possibilidades de participação, estarão incluídos ou excluídos, conforme a exigência da atividade a ser desempenhada, desenvolvida. Nesse sentido, cabe questionar em como podemos falar em inclusão e exclusão nas práticas escolares, uma vez que conforme autora (TRAVERSINI, 2011), todos os sujeitos podem estar incluídos e excluídos em alguma medida.

Voltando ao meu primeiro parágrafo, incorporo aqui esse debate sobre *in/exclusão*, para questionar se a inclusão escolar, sem a devida organização pedagógica, não servirá mais para excluir estando dentro do que para de fato incluir os sujeitos com alguma necessidade adaptativa no ensino regular? Para compreender esta necessidade de contextualizar a inclusão no meio escolar no qual tem sido estimulada, valho-me de um exemplo muito elucidativo de Veiga-Neto (2002, p. 25) ao mencionar que

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais* não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes - por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. - foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. (VEIGA-NETO, 2002, p. 25)

Importante destacar esta reflexão sobre o conceito da normalidade que “[...] tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, (...) para os quais as práticas de normalização devem se voltar” (THOMA, 2002, p. 59-60). Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007) “acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como a *norma*”, de modo que suas ações possam ser conformadas dentro de uma realidade, de um ambiente, neste caso, o escolar. Dizem ainda os autores que, “assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo” e que, desta forma, a norma funciona como “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956). Nesse sentido, ao incluir esses alunos com necessidades adaptativas, o que se “trama” como sociedade neoliberal é enquadrar e classificar os sujeitos dentro da norma para que estejam aptos a produzir, econômica e socialmente, dentro de uma métrica estabelecida em relação aos sujeitos tidos como normais.

O ambiente escolar, é preciso que se diga, não facilita a inclusão escolar, fundamentalmente pelo fato de que sua adequação está sujeita à iniciativa dos sistemas de ensino (municipais, estaduais) que, em tempos de falta de investimento na educação pública, simplesmente passaram a receber os alunos mediante obrigação legal, sem as adequadas condições de materializar a pretendida inclusão destes sujeitos no ambiente escolar. Neste contexto, em que pesem as políticas de atendimento e inclusão, o aluno mais se debate com as variadas formas de exclusão que vive dentro da escola, do que experiência um processo de autoconhecimento e socialização cultural de aprendizagem pelas diferenças com seus colegas. A escola, como anteriormente dito em relação à sua forma representativa de ensino e de

classificação dos sujeitos, ainda não está organizada para dar estas condições aos sujeitos que dela fazem parte.

A escola contemporânea, atualmente regida pela racionalidade neoliberal, apresenta um modo de pensamento que classifica os sujeitos a partir de suas capacidades econômicas de se gerir e de gerar lucro, em que é preciso que o sujeito seja desenvolvido de forma que “[...] tenha condições de concorrer no mercado competitivo, por isso ele precisa ser empresário de si” (TRAVERSINI, 2011, p. 5). Neste sentido, a inclusão torna-se uma política, além de social, econômica à medida que transforma este sujeito, antes excluído, em um sujeito a ser incluído no mercado de trabalho e, portanto, economicamente ativo. Este cenário do imperativo de Estado da inclusão escolar é importante para entender o processo histórico dos últimos 30 anos em que tal racionalidade inclusiva atinge seu grau de maturidade sócio educacional, de modo a não mais ser possível aceitar que a criança alguma - qualquer que seja sua limitação – seja negado o direito ao espaço escolar. Desta forma, é preciso contemplar uma formação docente nos cursos de licenciaturas que considere este perfil atual de estudantes incluídos nas escolas em que irão atuar como professores, de modo a ampliar suas possibilidades de ensino e de aprendizagem neste complexo terreno escolar de formação.

2.1 A CONSTITUIÇÃO LEGAL E POLÍTICA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Tendo o contexto do governo neoliberal como os óculos através do qual podemos olhar e problematizar a realidade, apresento uma breve análise histórica das leis e políticas públicas que propiciaram o terreno favorável à constituição da inclusão escolar em nosso país.

Segundo Silva e Sampaio (2010, p. 2), a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH de 1948, passou a tratar a pessoa como “um sujeito de direito, respeitando-a em suas peculiaridades e particularidades, pautadas no reconhecimento das diferenças e no direito de participação”. Contudo, embora aborde o reconhecimento das diferenças, a pessoa com deficiência não é tratada pela DUDH de maneira específica, o que permite entender que a declaração as considera como qualquer outra pessoa, tendo em vista que os direitos são universais e cabem a ambas indistintamente. Já a Constituição Federal (CF) brasileira, instrumento legislativo maior da República Federativa do Brasil, em seu

art. 208, explicita que a educação aos portadores de deficiência será, como “dever do Estado”, efetivada mediante “[...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Este artigo da CF é importante para compreender que começa a haver uma pretensão de tratamento mais inclusivo destes sujeitos, ainda que sejam as leis e políticas públicas específicas as responsáveis por confirmar ou desrespeitar tal preceito constitucional.

As Leis e Políticas públicas que balizam a oferta de educação inclusiva no Brasil, não são isoladas, mas fazem parte de um movimento mundial em torno da questão. É o caso da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1994, a qual deu origem à importante Declaração de Salamanca (Espanha), que estabelece algumas metas globais de enfrentamento da questão. Neste encontro, 92 países, entre os quais o Brasil, tornaram-se signatários de uma Declaração, comprometendo-se a propiciar a integração de todas as crianças com deficiência em escolas regulares através de um plano pedagógico centrado no atendimento de suas necessidades especiais. Além disso, comprometeu-se a oportunizar escolas com “[...] orientação inclusiva, que constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos” (BRASIL, 1994). Segundo Márcia Lunardi (2003, p. 39), este encontro “[...] promoveu e estabeleceu as condições que possibilitaram a legitimidade da PNEE [Política Nacional de Educação Especial] em todo o território nacional”.

Antes ainda, em 1990, instituiu-se no país a Lei 8069/90 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e que, em seu art. 54, reforça a CF ao regulamentar que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Além destas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394, promulgada em 1996, reafirma este direito de acesso aos alunos “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Para o desenvolvimento das políticas públicas referentes à educação inclusiva no Brasil criou-se, em 1993, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e

a partir dela a Política Nacional de Educação Especial, como um passo que ampliava o debate, os estudos e, fundamentalmente, a aplicação prática do tema da inclusão em nosso país como uma política de Estado. Contudo, em 2011 a referida Secretaria foi extinta, o que para Giovani Bezerra e Doracina Araújo (2014) foi uma forma de diminuir a importância da inclusão como um tema de relevância política em nosso país, fruto de muitos embates, para tratá-la como mais uma pasta de uma secretaria mais ampla. Neste caso, foi incluída na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) que, em 2012, passou a chamar-se SECADI, agregando o “I” de “*inclusão*”. A SECADI estava vinculada ao MEC e responsável por, dentre outras funções, “Coordenar ações educacionais voltadas à diversidade sociocultural e linguística, aos direitos humanos e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais de competência da Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades”.

Segundo estudo dos autores supracitados,

o fim da SEESP pode ter sido apressado, no sentido de que demandas muito específicas no campo da educação especial sequer foram superadas. As condições objetivas contradizem, portanto, a medida tomada pelo MEC. Sob o comando da SECADI, em meio às suas múltiplas atribuições, há o risco de se pulverizarem as discussões. Em decorrência disso, o *debate entusiasmado* sobre as possibilidades abertas pelo advento da escola inclusiva vai sendo esvaziado de conteúdo prático. Começa a se manifestar a crise do movimento escolar inclusivista, cujas conquistas têm sido limitadas à *igualdade jurídica*. (BEZZERA; ARAÚJO, 2014, p. 112)

Depreende-se do comentário acima, que antes mesmo de se tornar um tema efetivo na pauta dos debates políticos e, mais ainda, um processo de trabalho e de ação-reflexão junto aos Sistemas Federais, Estaduais e Municipais de Educação, o mesmo foi pormenorizado nas pautas políticas do Governo Federal. Isso na contramão dos estudos acadêmicos que tratavam de estabelecer um campo de oportunidade da inclusão no âmbito escolar, tomando o aluno como ponto de partida, de forma a contribuir para sua aprendizagem e potencializar suas ações junto à sociedade. Um destes estudos, oriundo dos movimentos mundiais de valorização da educação inclusiva é o de Pilar Sanchez (1996, p. 4). Segundo a autora, “a educação Inclusiva trata-se de um sistema de valores e crenças, não uma ação ou um conjunto de ações” (SANCHEZ, 1996, p. 4) e que, uma vez adotada por uma escola ou por um sistema de ensino, “deveria condicionar suas ações e decisões a partir deste princípio”. Ademais, compreende que movermo-nos em

direção à inclusão supõe um processo que implica “mudanças de filosofia, de currículo, de estratégias de ensino e que tais mudanças não afetam apenas os alunos com NEE¹⁶, senão a todos, o que supera o conceito tradicional de educação especial” (SANCHEZ, 1996, p. 4, tradução minha).

O raciocínio da autora supracitada esclarece que a educação inclusiva precisa estar envolta por um conjunto de ações que a tornem uma ferramenta educativa para além do aluno incluído, isto é, para todos os alunos, a fim de conceber o aluno incluído com suas diferenças e, através delas, potencializar o aprendizado de toda a comunidade escolar justamente pela diferença. Recentemente, o atual Governo Federal extinguiu a SECADI, substituindo-a pela Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação (SEMESP) vinculada ao MEC. Conforme a página do MEC¹⁷, sua missão é

Planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas e políticas educacionais, por meio de apoio técnico e financeiro aos entes federados, que promovam o direito à educação das pessoas com deficiência, das pessoas surdas, das populações do campo, dos povos indígenas, das remanescentes de quilombos, das populações em situação de itinerância, dos povos e comunidades tradicionais, bem como estudantes beneficiários de programa de transferência de renda, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2019, n. p.)

Segundo Mônica Franco, diretora executiva do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), “é preciso entender especificamente quem estará envolvido nessas ações. O fato de mudar o nome e excluir algumas definições não elimina o fato de que as escolas recebem essa população e precisam saber acolhê-la” (CALÇADE, 2019, n. p.) e conclui destacando que “O decreto, porém, ainda é bastante vago e não nos permite saber” (CALÇADE, 2019, n. p.) se tais modificações servirão para melhorar tais necessidades dos processos de Inclusão e Diversidade em nosso país. Desta forma, tal mudança, por ser muito recente e envolta por uma série de embates ideológicos, necessita de um pouco mais de tempo para sabermos se efetivamente trará alguma mudança de política quanto à inclusão, ou se se trata de apenas mais uma alteração para dizer que o que estava sendo realizado pelo governo anterior não era adequado. Outrossim, é preciso considerar o tempo político de profunda transição ideológica a que estamos passando no Brasil, o que pode fazer com que toda uma

¹⁶ “Necessidades educativas especiais”, termo utilizado na época para referenciar a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

¹⁷ Acessível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao>

sequência de trabalho e de fortalecimento de políticas educacionais sejam alteradas ou mesmo pulverizadas.

Segundo Menezes (2011, p. 29), “[...] a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos”, e sua concretização representaria um passo importante “em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade entre os homens”, conforme prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta racionalidade é extremamente importante para entender o patamar de política pública que a educação inclusiva tomou nestes últimos anos, de forma a se tornar uma importante plataforma de governo e um valor social moderno. A partir desta concepção, do incremento de atos legais e do desenvolvimento de políticas nacionais e internacionais de fomento à educação inclusiva, o governo brasileiro passou a adotar medidas para o estímulo e desenvolvimento desta faceta importante da educação em nosso país. Compreendo este momento de produção desta potencialidade inclusiva, não como uma utópica oportunidade de se valorizar a pessoa de incluída e dar-lhe condições de se desenvolver, se não como uma forma de integrar este sujeito de direitos dentro da racionalidade neoliberal dos sujeitos produtivos e consumidores. Graciele Kraemer (2017) destaca que,

Ao investir em ações que promovem condições de vida mais adequadas para as pessoas com deficiência, o Estado brasileiro articula e potencializa mecanismos para favorecer o processo de desenvolvimento da nação. Considerando que 45.606.048 brasileiros têm algum tipo de deficiência, ou seja, 23,9% da população (IBGE, 2010), torna-se cada vez mais determinante instituir políticas que promovam as condições favoráveis ao desenvolvimento desses sujeitos. (KRAEMER, 2017, p. 117-118)

Destarte, a educação inclusiva, diante de sua condição de “uma das principais diretrizes das políticas públicas educacionais realizadas em nosso país nos últimos anos” (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 380), ensejou a necessidade de os cursos de formação de professores formarem os docentes em condições técnicas, para a prática inclusiva em sala de aula. Alguns estudos (MENEZES, 2011; SÁNCHEZ, 1996; FABRIS, 2011; BRABO, 2013) têm referido à necessidade de formação dos professores no ensino superior, em nível de graduação, e de forma continuada a fim de dar-lhes subsídios e condições para a realização de seu trabalho junto aos alunos com necessidades adaptativas.

Consoante a este princípio, o art. 59, inciso III, da LDB, explicita que Universidades e cursos de nível Médio Técnico, realizarão a formação e

aperfeiçoamento destes professores para o atendimento e integração dos alunos com deficiência no ensino regular. Estabelece ainda, em seu artigo seu art. 53, que as universidades possuem autonomia para “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996). Em 2002 foi estabelecido pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Esta DCN trouxe a preocupação e a meta de desenvolvimento de um profissional capacitado a trabalhar de maneira crítica, propositiva e autoral no espaço escolar. Traz, também, a perspectiva do desenvolvimento de atividades práticas desde o início do curso, permeando toda a formação do professor (BRASIL, 2002). As autoras Maria Zanlorenzi e Sabrina Sandini (2017) pontuam esta como uma importante proposição na nova DCN, defendendo que a “[...] prática de ensino na formação docente tem significado basilar, visto que ser professor vai além da formação no espaço da sala de aula de ensino superior” (2017, p. 4214). Esta DCN foi recentemente substituída pela Resolução 02/2015¹⁸ do CNE/CP, que ainda segue em período de adaptação e debates entre as instituições formadoras de professores e o Conselho Nacional de Educação, tendo sido gerado novo prazo de adaptação para as instituições para agosto de 2020. No entanto, optei neste trabalho por não centrar estudos sobre essa resolução, não apenas por este momento de transição e disputas, mas também pelo fato de que o grupo pesquisado é anterior à sua data de entrada em vigor.

Outro ponto importante de se salientar, quanto ao processo de inclusão, foi - do ponto de vista legal - a inclusão da obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), através da Lei 10.436/02, em todos os cursos de formação de professores em território nacional. Esta Lei permitiu não apenas a oferta de ensino para os surdos, mas a ampliação do interesse e desenvolvimento de estudos sobre a formação docente para a educação inclusiva. Fruto desta mobilização na UFRGS em torno da obrigatoriedade do ensino de libras e da crescente necessidade de formação para esta área, foi criado, a partir de 2015, o curso de Bacharelado em Letras - Tradução e Intérprete de Libras.

¹⁸ Cumpre salientar, no entanto, que tal Resolução ainda não entrou em vigor, uma vez que foi postergada pela Resolução nº1, de 9 de agosto de 2017, para agosto de 2020, em função das disputas políticas no campo das Instituições de Formação Inicial de Professores.

Destaco, também, no contexto do acesso ao Ensino Superior e, portanto daquilo que chamo de inclusão socioeconômica, a entrada em vigor da Lei 12.711/2012 que estabelece a reserva de 50% das vagas de Universidades Públicas e Institutos Federais para alunos oriundos de escolas públicas. Desta reserva, 25% é destinada a candidatos com renda familiar per capita inferior a 1,5 salários mínimos, sendo metade desta cota (12,5% de todas as vagas do Programa) para alunos pretos pardos e indígenas; os outros 25% das vagas destinadas ao Programa é reservada para alunos cuja renda familiar per capita é maior do que 1,5 salários mínimos e, destes, metade (12,5% de todas as vagas do Programa) para candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas. Tendo em vista e sob suspeita constante este recorte sobre a promulgação de leis e a elaboração de Políticas Públicas de inclusão que sustentam a formação de professores para a inclusão escolar, passo, no próximo capítulo, a discutir as ferramentas conceituais que mobilizam esta pesquisa e permitem a reflexão dos dados produzidos.

3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa acadêmica de cunho exploratório, utiliza um aporte metodológico, que passo a apresentar neste capítulo, em busca de propiciar um conjunto de dados que, tensionados pela aplicação ferramental teórica, possam mobilizar e produzir reflexões de forma a atender ao objetivo central deste trabalho.

A investigação está composta por uma pesquisa que possui uma parte quantitativa que busca produzir uma base de dados de informação e sobre o percurso formativo e profissional dos egressos, e outra parte qualitativa em que os egressos puderam escrever sem limite de caracteres lembranças e questões importantes em relação ao seu processo de formação no curso de graduação.

Utilizo ambas metodologias (quantitativa e qualitativa), de forma a observar elementos extraídos dos excertos expressos pelos egressos que possam cotejar aproximações entre as partes da pesquisa, isto é, entre a expressão individual e a ocorrência coletiva oriunda da análise quantitativa.

Destarte, a presente pesquisa tem como foco compreender quais as fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados pela UFRGS sobre sua formação docente que subsidiam o exercício de sua docência diante da especificidade dos processos de inclusão em sua atuação profissional.

Assim, passo a explicar neste capítulo a estrutura e formato de aplicação desta pesquisa. Isso com o intuito de propiciar ao leitor um percurso que o possibilite sentir-se parte deste, expressando a minúcia de minhas intencionalidades metodológicas.

O primeiro passo da pesquisa foi decidir qual grupo de egressos dos cursos de licenciaturas da UFRGS seria selecionado e de que forma poderiam ser produzidos os dados para que houvesse uma amostra representativa da população estudada. Segundo o estatístico da SAI/UFRGS, Gilberto Beuren, que me auxiliou na validação do instrumento, um retorno de 10% de respondentes já seria representativo para as análises. Assim, diante do número de cursos de licenciaturas e da quantidade de egressos destes cursos, formados a cada ano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi preciso estabelecer o recorte temporal e a quantidade de cursos de licenciaturas que seriam avaliados. Em face ao objetivo da pesquisa foram selecionados egressos dos 15 cursos de licenciaturas presenciais

existentes no rol de cursos oferecidos pela UFRGS atualmente¹⁹. Destes 15 cursos, à época da realização da pesquisa (janeiro de 2018) os cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Sociais e Geografia estavam e continuam sendo ofertados na modalidade à distância, através de Programas Especiais de Graduação - PEG²⁰. Porém, já houve períodos anteriores e recentes, em que outros cursos como Matemática (2008/2 a 2012/2), Artes Visuais (2008/2 a 2012/1), Música (2008/1 a 2012/1), Ciências Biológicas (2008/2 a 2012/2) e Letras-Inglês (2008/2 a 2012/1), também tiveram sua oferta realizada na modalidade de Educação a Distância (EAD) e, portanto, possuem alunos egressos nesta modalidade de ensino²¹. Contudo, ressalto que pelo fato de o meu interesse de pesquisa tratar das experiências vividas pelo sujeito na graduação, e por entender que exista uma diferença importante em relação às vivências e desenvolvimento didático entre as modalidades presencial e à distância, optei por executá-la apenas junto aos egressos dos cursos presenciais. Assim, temos aqui o primeiro critério de seleção para a pesquisa: 15 cursos de Licenciaturas da UFRGS oferecidos na modalidade presencial.

Tendo escolhido os cursos de licenciatura que participariam da pesquisa, o próximo passo foi eleger o grupo de egressos para o qual a pesquisa seria aplicada. Essa decisão foi influenciada sobremaneira por uma mudança importante ocorrida na UFRGS desde 2008: a realização do ingresso através de um sistema próprio de cotas. Saliento o fato de ser próprio, por conta de que a Lei Nacional de Cotas veio a ser exigida apenas no ano de 2012. No entanto, a decisão 137/2007 do Conselho Universitário – CONSUN/UFRGS instituiu o Programa de Ações Afirmativas²² e a forma de ingresso por reserva de vagas, após uma ampla mobilização, desde 2006, da comunidade acadêmica através de debates entre estudantes, técnicos e docentes, junto aos movimentos sociais negros e indígenas.

Assim, temos tido, também nos cursos de licenciaturas, a partir do ingresso de 2008/1, 30% do total de vagas dos cursos, ocupadas por candidatos de escolas públicas, sendo metade deste percentual reservado aos candidatos autodeclarados negros e indígenas. Em 2014 a decisão 245 do CONSUN alterou os percentuais

¹⁹ Para maiores informações sobre a oferta de cursos, acesse o site da UFRGS em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos>

²⁰ Os Programas Especiais de Graduação (PEG) são cursos realizados por edição a partir de um edital de realização com recursos próprios para sua execução.

²¹ Para maiores informações sobre a oferta de cursos, acesse o site da Secretaria de Educação à distância da UFRGS em: <http://www.ufrgs.br/sead/cursos/graduacao>

²² Para maiores informações sobre o histórico do Programa de Ações Afirmativas, acesse o site da UFRGS em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoes-afirmativas/historico-do-programa-na-ufrgs>

para 40% a partir de 2015 e 50% a partir de 2016. Por último, a decisão 312/2016 instituiu que, da reserva de 50% do Programa, 25% seria destinada a candidatos com renda familiar per capita inferior a 1,5 salários mínimos, sendo metade desta cota (12,5% de todas as vagas do Programa) para alunos pretos pardos e indígenas; os outros 25% das vagas destinadas ao Programa seria para alunos cuja renda familiar per capita fosse maior do que 1,5 salários mínimos e, destes, metade (12,5% de todas as vagas do Programa) para candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas. Isso me fez a considerar como hipótese que, a priori, possa ter havido a inserção de diferentes conhecimentos/práticas sobre inclusão, nas Atividades de Ensino²³, bem como desmembramentos das atividades na oferta de cursos de extensão, em projetos de pesquisa, dentre outros em função da diversidade oriunda deste processo. Isso me parece ocorrer, ao menos, por dois possíveis motivos: primeiro, pelo fato de que estes sujeitos, que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, trazem consigo outras experiências como representantes da luta por esta reserva de vagas; segundo, porque os próprios currículos e atividades realizadas na Universidade podem ter sido repensados em função deste novo perfil de ingressantes, o que se confirma, empiricamente, nas alterações curriculares de alguns cursos. E, como foi a partir de 2012 que começamos a ter os primeiros ingressantes do regime de cotas a se formarem, escolhi o período inicial de 2012/1 para a aplicação do questionário. E como pretendo analisar as expressões dos egressos sobre sua formação de licenciatura à luz de suas experiências profissionais, ao definir o recorte até 2016/2, possibilito que no período de no mínimo um ano entre o fim do recorte (dezembro de 2016) e a aplicação da pesquisa (janeiro de 2018), haja uma maior possibilidade de que os egressos do fim do recorte da pesquisa já tenham tido alguma experiência profissional na Educação Básica. Assim sendo, o segundo critério para a realização da pesquisa foi a definição temporal: egressos licenciados entre 2012/1 e 2016/2.

Como terceiro e último critério, decidi aplicar o questionário a todos os licenciados egressos do período escolhido, porque assim teríamos um universo de oito semestres (pouco menos de 1700 egressos se calculados apenas os da modalidade presencial) com informações que oportunizariam compreender melhor os aspectos sobre a formação dos licenciados. Além disso, as informações podem

²³ Nomenclatura que engloba os vários tipos de atividades desenvolvidas na Graduação da UFRGS, conforme a Resolução 11/2013.

colaborar com as ações da UFRGS no que tange à avaliação dos egressos, atividade que vem sendo pensada e discutida pela Reitoria da Universidade como algo importante, tendo em vista que as avaliações do INEP/MEC a pontuam as universidades pela presença de seus egressos no mercado de trabalho. Além disso, podem contribuir com a aplicação do formulário de avaliação institucional dos egressos, aprovado pela CPA em 2017 e com perspectiva de ser implementado em 2019 que tem como objetivo manter vínculo e conhecer a vida profissional destes egressos. E, também, disponibilizar as informações para os cursos de licenciatura, auxiliando nas discussões de acompanhamento e revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nas alterações curriculares, tendo em vista ser esta a minha atribuição principal como Técnico em Assuntos educacionais lotado na Pró-reitoria de Graduação. Assim, o terceiro e último critério para a realização desta pesquisa foi o número de egressos a participarem da aplicação do formulário: todos os egressos dos cursos de licenciaturas do período estipulado nesta pesquisa.

A partir da definição dos critérios supracitados, para que esta pesquisa fosse viabilizada, foi imprescindível a aquisição dos endereços eletrônicos (e-mails) dos referidos alunos, caso contrário não seria possível aplicar o formulário da pesquisa. Embora tenha, como servidor, acesso individual aos dados dos alunos da graduação pelo Sistema da UFRGS, julguei adequado solicitar à Universidade autorização para dispor dos dados para a realização desta pesquisa. Assim, realizei uma solicitação ao Centro de Processamento de Dados (CPD) - órgão responsável na UFRGS pelo sistema informatizado, não só dos alunos, mas de toda a comunidades acadêmica - que poderia, e somente ele, levantar os registros destes e dos demais dados necessários. Para tanto, solicitei ao Pró-reitor de Graduação, Prof. Dr. Vladimir Pinheiro do Nascimento e à Secretária de Avaliação da UFRGS, Prof^a. Dr^a. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues que assinassem um documento (Apêndice A) de solicitação ao CPD dos *e-mails* destes ex-alunos.

Com a definição dos critérios e autorizações, passo a relatar a construção do questionário que foi desenvolvido a partir de um formulário virtual (Apêndice B) através do aplicativo da Google - o *Google Forms*. Este aplicativo possibilitou otimizar o processo de envio do formulário aos egressos através de um *link* disponibilizado por *e-mail*, além de organizar as respostas através da compilação realizada pelo próprio aplicativo. Ademais, os resultados da pesquisa já são apresentados por gráficos e planilhados em tabelas compatíveis aos programas de

criação de planilhas mais comuns no mercado, caso o *Excell* (pacote *Office*) e o *Calc* (pacote *BR Office*), o que possibilitou a estratificação mais profícua dos dados para análise.

Assim, este formulário foi aplicado a um grupo de 1655 egressos, conforme levantamento realizado na base de relatórios do sistema informatizado da UFRGS. O instrumento foi pensado e elaborado de forma a extrair o maior número de respostas e com a maior quantidade de informações possível a partir de suas questões. Desta forma, precisava ser enxuto para não gerar desânimo aos participantes e, conseqüente, pouca participação; ao mesmo tempo em que precisava produzir um conjunto mínimo de questões que permitissem uma categorização e análise relevante para a pesquisa.

Aproveitando a minha experiência diante das avaliações realizadas no âmbito da CPA e com a contribuição do Estatístico da SAI, Gilberto Beuren, elaborei o questionário que possui 15 questões divididas em três partes. O questionário possui duas partes quantitativas, com o intuito de gerar dados que possam ser analisados estatisticamente e uma terceira parte qualitativa em que teriam a liberdade de escrever sobre qualquer tema em relação à sua formação que lhes parecessem importantes. Na primeira parte de informações de identificação dos egressos, foram perguntados o nome, a idade, o curso, o ano de ingresso e de conclusão, o local de trabalho e o tempo de atuação como professor, quando fosse o caso; na segunda parte, elaborada na escala de Likert, foram apresentadas seis questões com uma escala de cinco números alternativos, para as quais o respondente deveria selecionar um deles (onde 1 representa que discorda plenamente e 5 que concorda plenamente), de forma a avaliar as questões em relação à formação curricular para a docência geral e inclusiva; e na terceira uma última pergunta no formato aberto, de forma que o entrevistado pudesse expressar-se sobre algo em torno de sua formação que não houvesse sido questionado.

Com relação à segunda parte do questionário, que corresponde às questões apresentadas através da escala de Likert, Silva Júnior e Costa (2014) nos descrevem que a escala desenvolvida pelo pesquisador Rensis Likert consiste em um questionário em “[...] que se toma um constructo e desenvolve-se um conjunto de afirmações relacionadas a este constructo” (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014, p. 4). O constructo consiste em uma compreensão acerca de alguma valência ou definição construída previamente, e para cada constructo uma ou mais afirmações, as quais o

respondente deve julgar o seu grau de concordância. Assim, os respondentes emitem o seu “grau de concordância” para as questões que variam em uma escala (normalmente de 1 a 5), onde o número 1 representa a discordância plena e o 5 a concordância plena à afirmação. Neste caso, os constructos utilizados foram em relação à segurança dos egressos mediante sua formação para o exercício da docência e a presença da temática da inclusão nesta formação. Segundo os autores, “[...] a grande vantagem da escala de Likert é o seu fácil manuseio, permitindo ao pesquisado emitir o seu grau de concordância com as afirmações” (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014, p. 5). Declaram, ainda, que pela “[...] confirmação de sua consistência métrica, o método da escala de Likert têm sido muito utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento, inclusive nas ciências humanas” (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014, p. 4), como é o caso desta pesquisa.

Tomando cuidados técnicos para que as mensagens fossem enviadas com sucesso, como, por exemplo, em relação ao limite de endereços de *e-mails* por envio, realizei o envio em blocos de 450 destinatários. Descontado o número de *e-mails* que retornaram por inutilização dos mesmos, estimei o número final de egressos em 1600 destinatários válidos, para formar o universo “n” de sujeitos da pesquisa.

Para minha surpresa e satisfação, em 24 horas já havia recebido 211 respostas ao formulário. Este número surpreendeu muito porque, diante das impressões relativas a este tipo de pesquisa na opinião do próprio estatístico, costuma-se ter entre 8 e 10% de respondentes e com mais tempo de aguardo na coleta das respostas. Assim, tive, em apenas 24 horas, o percentual de 9% de respondentes, o que me levou a concluir que existe um interesse significativo por parte dos egressos da UFRGS em responder à universidade sobre sua formação.

Com 45 dias de disponibilização, finalizei o período de recebimento de respostas, ou seja, um mês e meio depois de sua abertura **com 483 respondentes, ou 30,2%** do total inicial, alcançando o objetivo planejado de forma plenamente satisfatória.

Foi utilizada nesta pesquisa, também, para a compreensão dos elementos que contribuem para as análises do material empírico da pesquisa, a metodologia da análise documental. Neste sentido, “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação [...]”. (PHILLIPS, 1974, p. 187) serve não apenas como um registro, mas pode mobilizar por seu uso um incremento teórico de forma a

contribuir para as reflexões produzidas pela pesquisa. Tal técnica analítica foi de extrema relevância e pertinência para a compreensão e atendimento ao objetivo deste trabalho, uma vez que a análise do material produzido pelo questionário qualitativo - em especial na parte qualitativa do comentário dos egressos -, instigou-me a voltar olhares para a análise das súmulas das Atividades de Ensino de tais cursos de Licenciaturas. Cada súmula das Atividades de Ensino funciona como um registro institucional de sua função dentro do currículo de formação destes egressos e, como tal, permite fazer análises que se sustentam, exatamente por esta fidelidade matricial do documento. Segundo (LÜDKE; ANDRÉ, 2015) “esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” como as expressas nesta pesquisa através do objetivo geral de verificar potencialidades e fragilidades no percurso formativo dos egressos e, especificamente, estimar e analisar a presença da temática da inclusão a partir de tais documentos, considerando que tal metodologia permite “ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45). Essa análise foi riquíssima para buscar elementos concretos, concretos que pudessem fazer ressonar, contrapor ou validar algumas das posições expressas pelos egressos da pesquisa, como será apresentado mais adiante no capítulo das unidades analíticas da pesquisa. Ademais, pelo meu envolvimento com a instituição e o conhecimento profundo do contexto de elaboração e utilização destes documentos (súmulas) na prática de formação da Universidade, pude produzir análises mais ricas pela triangulação das minhas diferentes posições na pesquisa, quais sejam a de pesquisador, de técnico universitário da UFRGS e professor de formação nesta universidade. Segundo (CELLARD, 2012) essa análise do contexto é fundamental, pois assim “o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma da organização” (CELLARD, 2012, p. 299).

Assim, diante do corpus empírico produzido pela pesquisa acima descrita, abro minha caixa de ferramentas²⁴ teóricas, a fim de compreender teoricamente o

²⁴ ²⁴ “DELEUZE, numa famosa conversa com FOUCAULT, afirma que “uma teoria é como uma caixa de ferramentas... É preciso que sirva, é preciso que funcione”. Elas são “como óculos dirigidos para fora e se não lhe servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate” (DELEUZE apud FOUCAULT, 1979:71). Numa entrevista ao 'Le Monde', FOUCAULT faz uma afirmação semelhante, ao comentar sobre seus livros: “todos os meus livros, seja a História da Loucura, seja este (Vigiar e Punir) são, se você quiser, caixinhas de ferramenta. Se as pessoas querem abri-los, se servir dessa frase, daquela idéia, de uma análise

objeto de análise deste trabalho a luz da perspectiva teórica e do lugar de onde analiso tais relações. No entanto, há que se tomar cuidado na utilização de cada ferramenta teórica para que ela não destoe do propósito que se busca ao utilizá-la. Veiga-Neto e Rech (2014, p. 67) ao falarem sobre a pertinência da utilização de Michel Foucault como referência em produções científicas, esclarecem que “ele não é pau pra toda obra” e que é “necessária pertinência entre, de um lado, aquilo que se pergunta e se quer estudar e, de outro lado, os recursos conceituais e metodológicos colocados à nossa disposição pelos Estudos Foucaultianos”. Assim, considero importante salientar o cuidado que tive na aplicação de cada ferramenta conceitual a determinado objeto desta pesquisa e que, neste sentido, esta caixa de ferramentas serve como suporte, como os óculos através dos quais analiso, a partir do material obtido, as relações produzidas no diálogo com os sujeitos desta pesquisa.

3.1 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SELECIONADAS

Para dar início a este delineamento conceitual escolhido para realizar esta pesquisa, destaco que foi desenvolvida aproximando-se de uma perspectiva “pós-estruturalista”, vertente que, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2002), elabora seus estudos a partir do

[...] privilegiamento da diferença e da multiplicidade em detrimento da identidade e da mesmidade [...] O caráter heterogêneo, derivado, das formações de subjetividade. A não-identidade do “sujeito” consigo mesmo. A opção por uma genealogia em prejuízo de uma ontologia. A pesquisa não das essências e das substâncias, mas das forças e das intensidades. Insistência no “poder” de inventar, fixar, tornar permanente e não na capacidade cognitiva de descobrir, revelar, desvelar. (SILVA, 2002, p. 35)

Esta vertente teórica nos encoraja a pensar e analisar as relações humanas compreendendo-as como constituintes dos sujeitos e produzidas a partir do contexto social e cultural das relações de poder que se manifestam e circulam invisíveis ao olhar superficial. Esta forma de pensar percebe o sujeito, conforme elucida Veiga-

como de uma chave de fenda ou uma torquês, para provocar um curto-circuito, desacreditar os sistemas de poder, eventualmente até os mesmos que inspiraram meus livros... pois tanto melhor" (FOUCAULT, 1990:220). A fonte de inspiração de ambos pode ser encontrada em WITTGENSTEIN: "pensa nas ferramentas em sua caixa apropriada: um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. Assim como são diferentes as funções destes objetos, assim são diferentes as funções das palavras." (LIMA, 1999, p. 155).

Neto (2004), como um “sujeito historicamente constituído”, ou seja, produzido pela sua própria época e por sua própria cultura. Segundo Silva (2002) essa linha teórica produz uma

reviravolta, sobretudo por um grupo de pensadores franceses que, de forma variada, mas seguindo um núcleo de temas que podem ser considerados comuns, questionam certos pressupostos da metafísica, da fenomenologia, da dialética, do marxismo, do estruturalismo. Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida são freqüentemente citados como os principais responsáveis pelo desenvolvimento e elaboração desses temas que se pode sintetizar como constituindo a “temática da diferença”. (SILVA, 2002, p. 35)

Tal diferença está difundida densamente na compreensão de que não existe uma totalidade de formas de ser e de pensar, mas que, ao contrário, as relações sociais e as construções decorrentes dela fluem em direções múltiplas, constituindo verdades e sujeitos a partir de suas culturas e das forças que operam sobre eles. Assim, para compreender as especificidades que constituem o sujeito professor egresso pela UFRGS na perspectiva da inclusão escolar, apoio-me nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2002) para pensar que as teorizações sobre currículo, em uma perspectiva pós-estruturalista problematizam essa concepção de que as coisas são como são e que ao sujeito basta receber o conteúdo, como uma marca que estabelece a verdade das coisas. Nesta perspectiva, Silva (2002, p. 47) nos apresenta o currículo como uma “lousa, uma superfície na qual inscrevemos tantas interpretações quantas forem as que pudermos imaginar” (SILVA, 2002, p. 47) e que, se pudéssemos retirar a película que a recobre, “encontraríamos não a verdade que a aparência escondia, mas um novo espaço” (SILVA, 2002, p. 47) para escrevermos e inscrevermos, novamente, outras informações.

Nesta compreensão, quantas películas devem existir sobre o sujeito professor constituído pelo(s) currículo(s) recebido(s) na Universidade? E o quanto suas experiências anteriores, concomitantes e até mesmo posteriores, dialogaram com a “lousa”, constituindo este professor, na oportunidade que ele tem - e todos temos - de refletir sobre o que vivemos, o que sentimos, o que desejamos?

Destarte, para o cumprimento do objetivo desta dissertação proponho este estudo, tendo como ponto de partida a constituição do sujeito como um espaço de aproximação entre suas experiências (LARROSA BONDÍA, 2002) e as subjetivações marcadas pelo currículo (SILVA, 2002) em sua trajetória acadêmica.

Jorge Larrosa Bondía (2002) nos apresenta a palavra experiência como sendo tudo aquilo “que me passa” como “algo que não sou eu”, ou seja, como um acontecimento externo a mim e que pressupõe a relação com outra pessoa, uma relação que “me” passa e que, portanto, situa o sujeito que recebe a ação como “o lugar da experiência” pelo que chama de “princípio da subjetividade” (LARROSA BONDÍA, 2011, p. 15). Destaca o autor que experiência gera transformação pela vulnerabilidade a que o sujeito se “ex-põe” e que o transforma de uma “saída de si para outra coisa” (LARROSA BONDÍA, 2011, p. 10).

Linda passagem e, mais do que linda, explícita e tocante, quando Larrosa Bondía (2011, p. 10) nos envolve a pensar que quando

leio Kafka (ou Paulo Freire, ou a Foucault) [...] o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é o que Kafka disse, mas o modo como em relação com as palavras de Kafka posso formar ou transformar minhas próprias palavras. (LARROSA BONDÍA, 2011, p. 10)

Isto é, a experiência que “me passa”, me transforma e me permite viver um algo ainda não vivido, algo que surge das profundezas da mistura, da formação e transformação do que me passa, frente ao que em mim já se passou. As experiências às quais os licenciados foram “expostos” em seu percurso (trans)formativo, lhes oportunizaram uma troca de informações do externo consigo, de modo que, suas percepções fossem constituídas não apenas pelo currículo recebido, mas deste em diálogo com suas demais experiências de vida. Neste sentido, penso que as experiências não acadêmicas façam parte da constituição destes sujeitos tanto quanto as vividas em seu percurso acadêmico ao se envolverem e se relacionarem com a experiência de forma crítica e reflexiva.

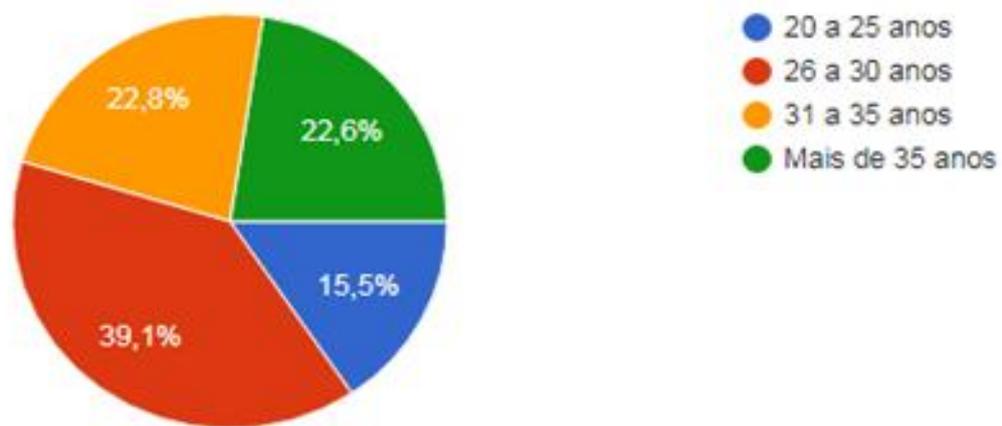
Destarte, no próximo capítulo apresento as análises realizadas a partir do material produzido de forma a estabelecer, apresentar e discutir, à luz das lentes teóricas acima apresentadas, as unidades analíticas em relação às especificidades da formação dos egressos a partir de suas recorrências nas expressões dos licenciados. Na intenção de tornar mais dinâmica e facilitada a leitura das intenções com cada questão e também de seus dados produzidos, optei por vincular juntamente com a apresentação das análises, a glosa que estava por trás de cada questão. Isto é, o enredo, o cenário através do qual as questões foram sendo idealizadas e justificadas para a elaboração desta pesquisa.

4 QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS EGRESSOS SOBRE SUA FORMAÇÃO?

Diante do material produzido pela pesquisa, apresento aqui uma organização dos dados obtidos de forma a estabelecer algumas análises em relação às particularidades obtidas diante da participação dos egressos. A primeira parte da pesquisa esteve relacionada à organização e identificação das características gerais dos sujeitos da investigação. Nesta etapa, organizei as respostas de modo a verificar os dados produzidos pelos sujeitos, de forma a oportunizar algumas análises iniciais quanto a seus percursos acadêmicos e trajetórias profissionais. Assim, apresento alguns aspectos instigantes em relação a esta primeira fase de análise.

Os sete primeiros itens da pesquisa compõem os dados de identificação e informações iniciais dos sujeitos da pesquisa, as quais apresento através dos gráficos abaixo. Na primeira pergunta do formulário (conforme apêndice B) foi perguntado, de forma opcional, o nome dos egressos participantes da pesquisa, porque, embora tivesse os contatos de e-mail, não havia recebido a indicação de seus nomes e seria importante para o devido registro das informações. Já a segunda questão, nos traz um panorama das idades dos sujeitos, conforme disposto no gráfico (1). Nesta pergunta busquei saber se havia alguma concentração etária entre os egressos do período de análise da pesquisa. Neste aspecto, houve uma participação maior do grupo que possui idades entre 26 e 30 anos, com um percentual de 39,1%, praticamente 20% a mais do que os demais intervalos de idades sugeridas. Como a pesquisa foi enviada aos egressos de 2012 a 2016, essa concentração etária me permite considerar que a maior parte dos egressos tenham ingressado na Universidade tendo entre 18 e 24 anos de idade. Isto reforça a evolução dos dados de ingresso de estudantes entre 18 a 24 anos no ensino superior até 2016 que, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2017), alcançou seu ápice de 23,8% de frequência líquida nesta faixa etária no nível de ensino superior. Taxa que, no entanto, ainda está aquém dos 33% desejados pela meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

GRÁFICO 1 – IDADE



Fonte: dados da pesquisa²⁵

A terceira e quarta perguntas tratavam, respectivamente, dos anos de ingresso e conclusão de curso por parte dos participantes da pesquisa. Esta questão foi elaborada com o intuito de perceber o período de permanência dos estudantes na graduação e, também, se havia estudantes que tivessem passado por alterações curriculares ao longo do curso. E quanto aos anos de ingresso e conclusão, percebe-se que quase 60% deles ingressaram em seus cursos antes de 2010 (gráfico 2). Contudo, se olharmos para a resposta seguinte que indica o ano de conclusão de curso mais distribuído entre 2012 e 2016 (gráfico 3), podemos inferir que, dos egressos que entraram antes de 2010, 40% deles levaram 5 anos ou mais para concluírem seus cursos de licenciatura. Isto pode indicar a existência de alunos trabalhadores na graduação e a necessidade de permanência por mais tempo para conseguirem cursar as atividades de ensino e/ou aproveitar melhor as oportunidades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas pela Universidade. Hustana Vargas e Maria de Paula (2013), ao elaborarem um estudo sobre os estudantes-trabalhadores, defendem que as universidades federais brasileiras, em que pese a intenção de ampliar o acesso a todas as camadas sociais e a um número maior de brasileiros, não favorecem a permanência dos estudantes trabalhadores. Isto porque mantêm poucos cursos noturnos e uma distribuição de disciplinas nos diferentes

²⁵ Todos os gráficos foram elaborados com dados da pesquisa realizada através do questionário.

turnos, o que leva nossos estudantes a se formarem em um período de tempo maior do que o estimado pelos currículos dos cursos.

GRÁFICO 2 - ANO DE INGRESSO

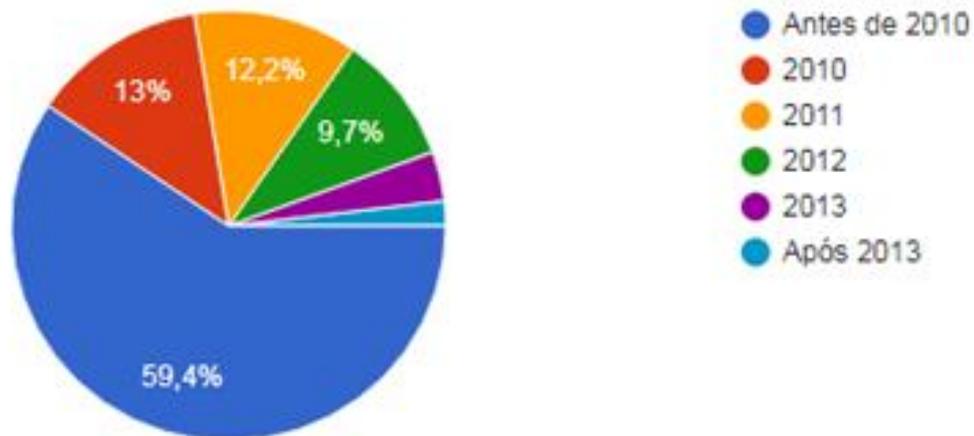
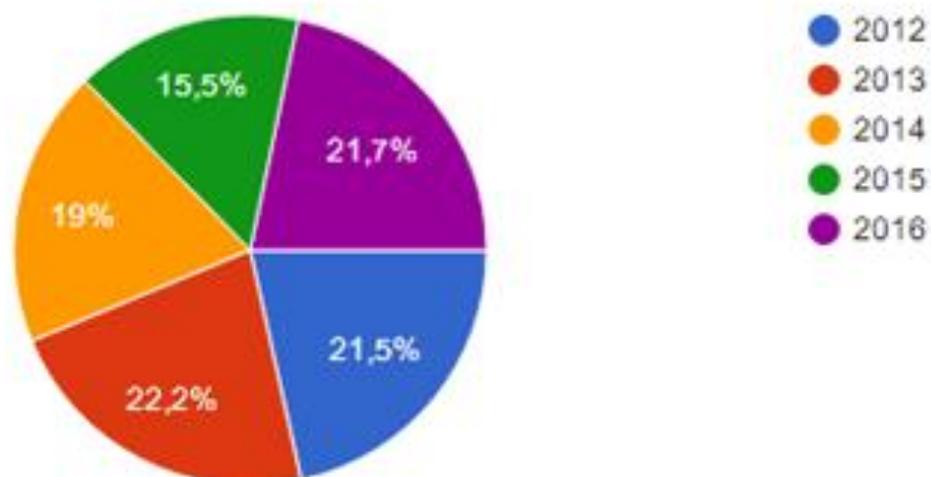


GRÁFICO 3 – ANO DE CONCLUSÃO



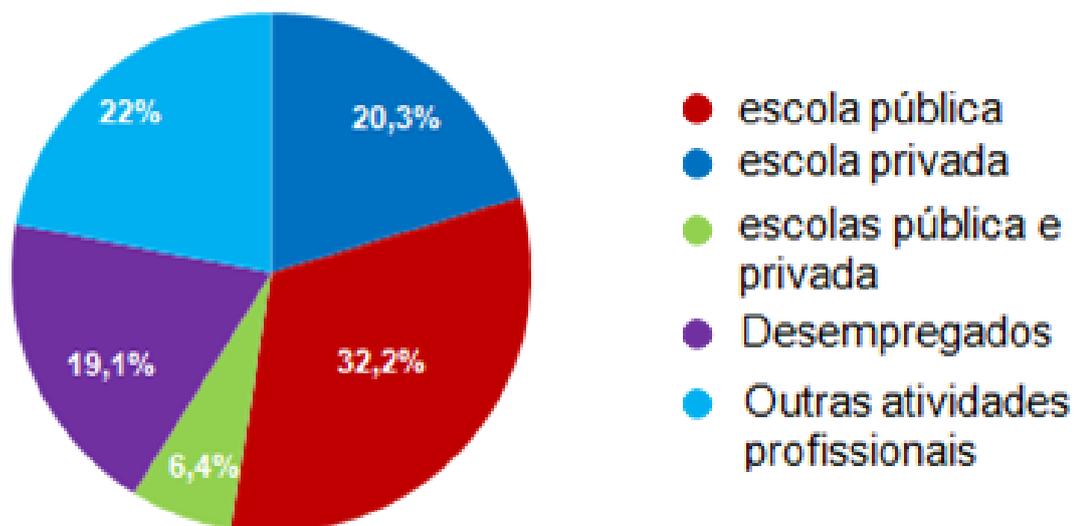
A quinta pergunta do questionário, que solicitava aos participantes a menção de qual foi o seu curso de licenciatura cursado na universidade, teve como objetivo, verificar se haveria uma participação maior de egressos de determinado curso de

graduação. E, para esta questão, obteve-se uma distribuição semelhante entre os cursos, proporcional ao número de vagas ofertadas em cada um deles.

Na sexta pergunta (gráfico 4), foi questionado o local de trabalho com o intuito de saber onde os docentes, egressos da universidade, haviam se alocado profissionalmente. Dos 483 respondentes, 32,2% disseram estar trabalhando em escolas públicas; 20,3%, em escolas privadas; e 6,4% em ambas, públicas e privadas. Apesar de o senso comum sugerir que a UFRGS, como uma das melhores instituições federais de ensino, seja uma universidade que forma mais alunos para a rede particular do que para a pública, os dados, em que pese haja uma oferta maior de vagas na rede pública do que na privada, revelam que nossos egressos estão em maior número trabalhando na rede pública de ensino. Nisso a que se considerar também o perfil de estudante que luta pelo ensino público escolar de qualidade, bem como a possibilidade de estabilidade da docência de carreira pública. Ainda assim seja no serviço público ou privado, Maciente *et al.* (2015) demonstram - através de estudo realizado em âmbito nacional com os estudantes graduados em licenciaturas e engenharias no ano de 2011 – que, em 2012, os licenciados - diferentemente dos egressos de cursos de engenharias, cujos salários são maiores do que os de seus pares formados em instituições de menor prestígio -, não possuíam salários distintos de seus pares em função da qualidade de seus cursos de formação. Este pode ser um dos motivos pelos quais os alunos da UFRGS - ainda que a avaliação do IGC a apontá-la como a melhor Universidade na categoria “ensino” dentre as federais – estejam trabalhando mais no ensino público por uma possível oferta salarial inferior à de seus pares de outras instituições de ensino. Outra possibilidade seria almejarem a estabilidade do serviço público, mas isto não é possível aferir com as questões formuladas nesta pesquisa. É possível, por esse mesmo motivo, que muitos deles evadam a carreira docente nos primeiros anos de formação, como no caso dos 22% que disseram não estarem trabalhando no ambiente escolar, mas em outras oportunidades voltadas à atuação docente ou à formação de pós-graduação. Preocupante foi o dado de que 19,1% deles relataram estar desempregados no momento, por mostrar a difícil realidade da falta de emprego depois de formados, pelo menos aos licenciados com pouca experiência profissional. Maciente *et al.* (2015) demonstram em seu estudo que, neste aspecto, 71% dos licenciados estavam empregados em áreas afins à sua área de formação e que isto guarda correlação estatística com cursos mais procurados como as engenharias. Desta

forma, o dado encontrado em nossa pesquisa, que revela o desemprego de 19% dos nossos egressos, está dentro e aquém do cenário nacional apresentado por Maciente *et al.* (2015). Isso nos sugere que, mais do que uma dificuldade dos egressos da UFRGS, a dura realidade do desemprego seja comum para os sujeitos graduados nas Universidades de todo nosso país.

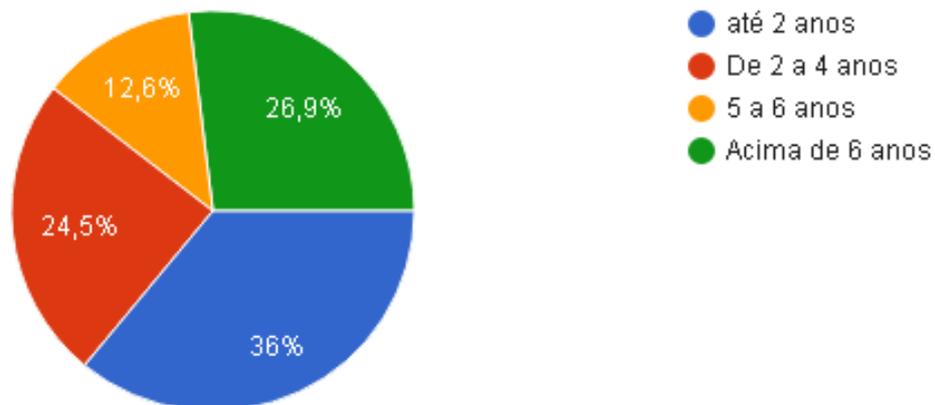
GRÁFICO 4 – LOCAL DE TRABALHO



Por último, na primeira fase do questionário, a pergunta 7 (gráfico 5), solicitava aos participantes da pesquisa, o período em que estavam atuando como professores nas escolas em que trabalham, como forma de avaliar o impacto que tais atividades docentes possam ter tido no percurso formativo destes egressos. E, para esta questão, tem-se o dado de que 36% dos licenciados estão atuando profissionalmente em instituições escolares por um período de até dois anos; surpreende, no entanto, que 26,9% dos participantes já tenham uma experiência de mais de 6 anos na atividade docente nas escolas em que atuam, o que sugere, portanto, que alguns deles tenham acumulado as funções de estudante e trabalhador durante a graduação. Esta realidade tornou-se mais comum, segundo Vargas e Paula (2013), com a implantação de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) de 2004 (bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior), o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2007 (Programa que acelerou a oferta de vagas nas instituições públicas de ensino superior, especialmente as noturnas) e a Lei de

Cotas de 2012, que ampliou o acesso a alunos de escolas públicas, de baixa renda e a negros, pardos e indígenas. Outro programa que contribuiu para a formação de professores que já estavam em sala de aula, ou pela formação de magistério ou mesmo sem a devida formação, foi o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) que busca qualificar tais professores e permitir-lhes a formação universitária para a função que já desempenhavam em suas escolas (em que pese tal programa esteja em fase de profunda desaceleração e falta de recursos para sua manutenção). Além disso, ressalto que nesta pergunta avaliei apenas os egressos que trabalhavam como professores em suas escolas, o que pode representar uma pequena parcela, se pensarmos que outros estudantes, como foi o meu caso que trabalhei como garçom durante a faculdade, possam ter atuado em outros espaços profissionais durante sua formação, que não o da docência escolar.

GRÁFICO 5 – TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL



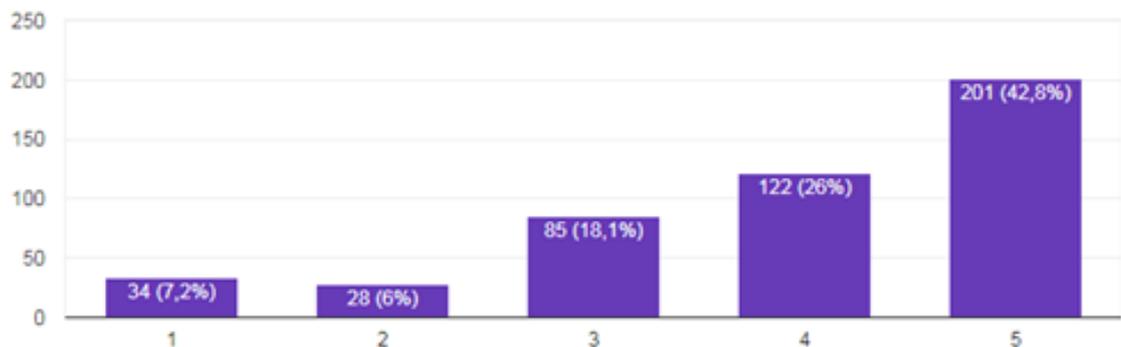
Das questões 8 a 13, conforme apresentado no capítulo da metodologia, foi realizada a aplicação das questões através da escala de Likert e, portanto, guardando uma relação entre as perguntas (afirmações) de forma a produzir algumas correlações em relação aos constructos elaborados. Metodologicamente, através da escala de Likert, avalia-se o quanto o constructo é reforçado ou contrariado através das opções de escolha oferecidas - discordância plena (1), discordância parcial (2), indiferença (3), concordância parcial (4) ou concordância plena (5). Neste caso, os constructos utilizados foram em relação à segurança dos egressos mediante sua formação para o exercício da docência e a presença da

temática da inclusão nesta formação. Importa ressaltar que foi tomada uma iniciativa metodológica de alternar duas questões em relação à formação geral para a docência, com duas sobre a formação para as dificuldades de aprendizagem e, novamente duas sobre a formação geral (como pode ser visto nos apêndices da dissertação, em que consta o questionário na íntegra). Esta escolha foi utilizada para perceber se os egressos estavam atentos às respostas, como uma estratégia de validação da pesquisa. Soma-se a esta intercalação de temática das perguntas, o fato de que ao discordar ou concordar, deveriam utilizar a outra ponta de opções da escala, o que permite perceber a atenção à disposição das questões.

Assim, na pergunta de número 8 (gráfico 6), em que se afirma que a atividade dos respondentes como professor está fortemente relacionada à sua formação na UFRGS, 68,8% deles concordam muito ou plenamente com essa afirmação. Sendo que apenas 13,2% discordam muito ou plenamente da afirmação. Esta questão teve como intuito verificar o quanto os egressos referendam que seus aprendizados para o fazer docente foram adquiridos em seu percurso formativo de graduação.

GRÁFICO 6 – PERGUNTA 8

8 - Minha atividade como professor(a) está fortemente relacionada à minha formação na UFRGS:

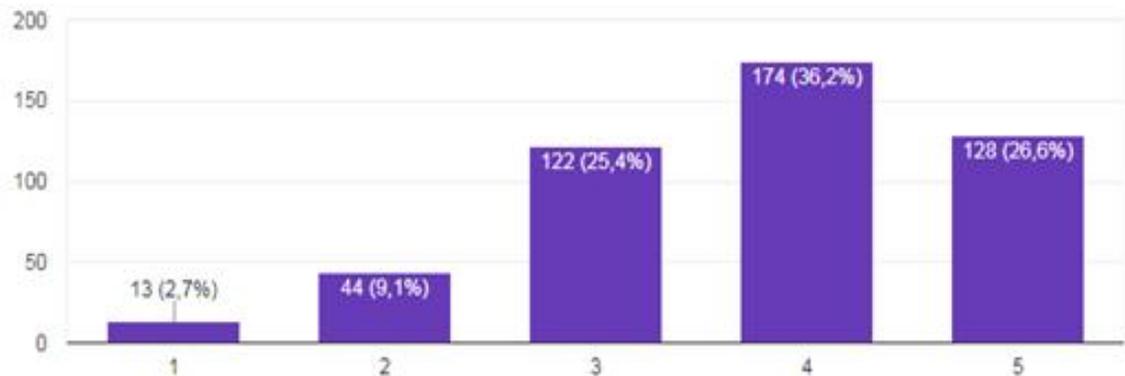


Com relação à pergunta de número 9 (gráfico 7), que afirma que os respondentes se sentem preparados para exercer a docência a partir da formação recebida na UFRGS, 62,8% deles concordam muito ou plenamente com essa afirmação. Sendo que apenas 11,8% discordam muito ou plenamente da afirmação. Esta afirmação pretende, também em relação ao constructo da segurança em

relação ao exercício da docência, avaliar em que medida o seu curso de graduação os permite sentirem-se seguros para o desenvolvimento de suas atividades docentes.

GRÁFICO 7 - PERGUNTA 9

9 - Sinto-me preparado(a) para exercer a docência a partir da formação recebida no meu curso de graduação.



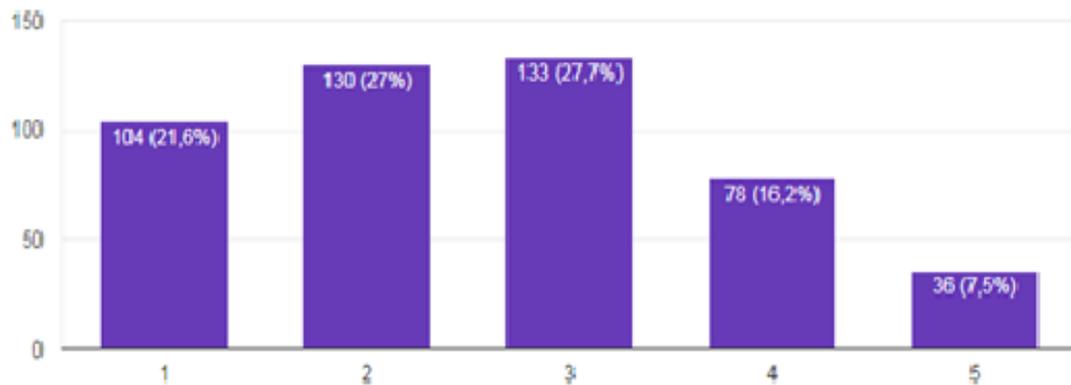
A união destas duas perguntas (8 e 9) me leva a considerar que os egressos da UFRGS se sentem respaldados em sua atuação profissional a partir da formação recebida nos cursos de licenciaturas, e que estes os formaram em condições de sentirem-se preparados para o exercício da docência escolar.

Na questão de número 10 (gráfico 8), contudo, que afirma que o currículo do curso de graduação forneceu-lhes subsídios para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, 58,8% dos respondentes discordam muito ou plenamente da afirmação e apenas 23,7% concordam muito ou plenamente com a afirmação. Nesta questão, tivemos ainda um percentual de 27,7% que optou pela alternativa 3, que representa a indiferença em relação à afirmação. Esta questão demarca com um percentual bastante grande que, embora acreditem que sua formação de licenciatura os tenha desenvolvido suficientemente bem para o exercício da docência escolar, especificamente no que tange à dificuldade de aprendizagem de seus alunos, dentre eles os de inclusão escolar, remetem que esta

temática não foi abordada de forma suficientemente em seus cursos de licenciaturas.

GRÁFICO 8 - PERGUNTA 10

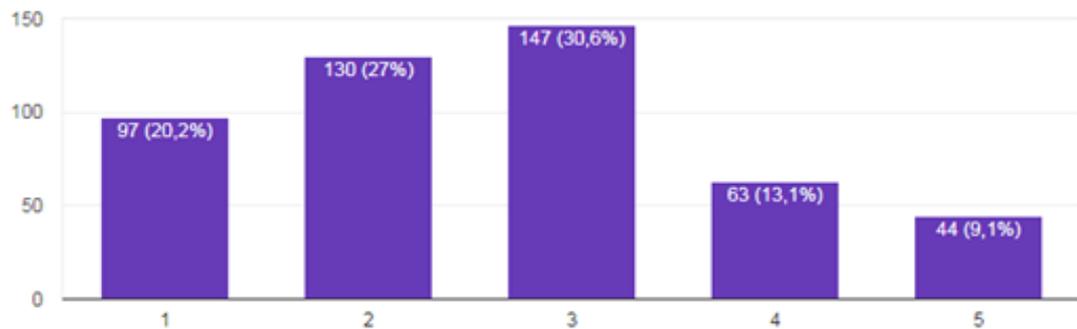
10 - O currículo do meu curso de graduação forneceu-me subsídios para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.



A afirmação da pergunta 11 (gráfico 9) assemelha-se à da 10, porém nesta pergunta afirma-se ter havido, nos planos de ensino das Atividades de Ensino, questões relativas às dificuldades encontradas pelo licenciado para trabalhar com a diversidade cognitiva de seus alunos. Nesta pergunta, a ideia foi perceber, não mais no curso como um todo, mas especificamente nos Planos de Ensino, se este conteúdo foi discutido e trabalhado nas disciplinas do curso. Além disso, satisfazer a dúvida de que poderia ter sido trabalhada a temática em algumas disciplinas, mas não ter sido suficiente para a formação como docente. Neste constructo tivemos 47,2% dos respondentes discordando muito ou plenamente da afirmação e apenas 22,2% concordando muito ou plenamente com o afirmado.

GRÁFICO 9 - PERGUNTA 11

11 - Os Planos de Ensino das disciplinas do meu curso de graduação envolveram questões relativas as dificuldades enfrentadas pelo professor da educação básica frente à diversidade cognitiva de seus alunos.



Importante destacar que na questão 10, ao utilizar a expressão “dificuldades de aprendizagem”, em vez de “alunos de inclusão”, fi-lo pelo fato de que, inicialmente, cogitava estudar o conceito e por avaliar que propiciaria uma melhor compreensão dos egressos nesta pergunta. Entretanto, ambos conceitos são complexos e com o aprofundamento dos estudos na perspectiva da in/exclusão consideramos coerente priorizar, nesta pesquisa, a expressão alunos incluídos. Outra questão importante, esta em relação à pergunta 11, e que representa uma limitação da pesquisa, diz respeito a ter mencionado que tivesse havido “nos planos de ensino questões relativas às dificuldades enfrentadas pelo professor da Educação Básica frente à diversidade cognitiva de seus alunos”. Isto por que, através da afirmação o respondente pode ter se confundido entre ter havido tal afirmação no plano de ensino ou apenas ter sido trabalhado o conteúdo de alguma forma nas atividades de ensino.

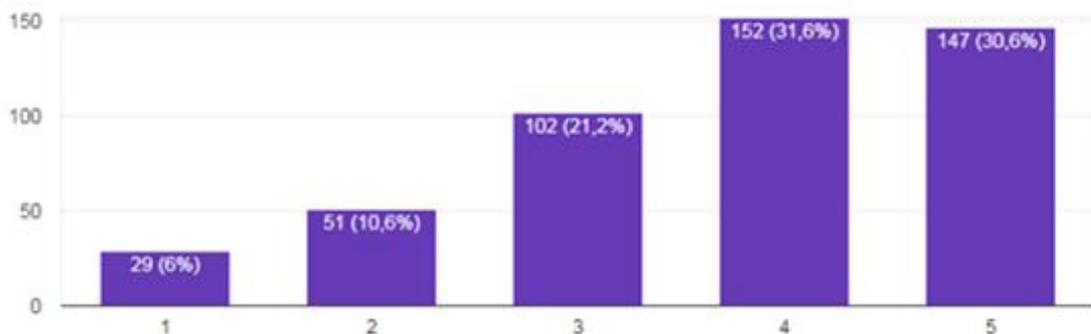
A relação entre as perguntas 10 e 11 me permite considerar (ressalvado o equívoco acima citado) que os egressos da UFRGS, apesar de sentirem-se em condições de trabalhar com a docência escolar (perguntas 8 e 9), em sua ampla maioria afirmam que os currículos de seus cursos não os formaram suficientemente bem para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem de alguns de seus alunos em sala de aula. Outro aspecto importante é que, ao propor a análise da formação, nesta questão, através do termo “formados suficientemente bem”, lanço mão de uma

expressão que busca conduzi-los ao objetivo da pergunta, que é avaliar como eles valoram o seu aprendizado para a docência durante a graduação. Isto é, embora compreenda que não exista formação absoluta e que tampouco se pretenda valorar o que serve e o que não serve, precisava encontrar um canal mais preciso de comunicação da questão com o sujeito pesquisado. Importante observar que houve, em ambas as questões, uma quantidade significativa de egressos (e semelhante: 27,7% e 30,6%) que ficaram indiferentes a estas duas afirmações. Isto pode ser um indicativo de que os licenciados se sentiram pouco confiantes para responder a esta pergunta, e uma das hipóteses levantadas para isso pode ser a de que ficaram em dúvida quanto à presença deste conteúdo e/ou prática em seu percurso formativo, mas de forma insuficiente para determinar que foi trabalhado.

Na pergunta 12, afirma-se que foram realizadas atividades práticas que forneceram segurança para sua atuação como professor e, nesta, 62,2% concordaram muito ou plenamente com a afirmação e apenas 16,6% discordaram muito ou plenamente da afirmação.

GRÁFICO 10 - PERGUNTA 12

12 - Realizei atividades práticas ao longo do meu curso de graduação que forneceram segurança para a minha atuação como professor.

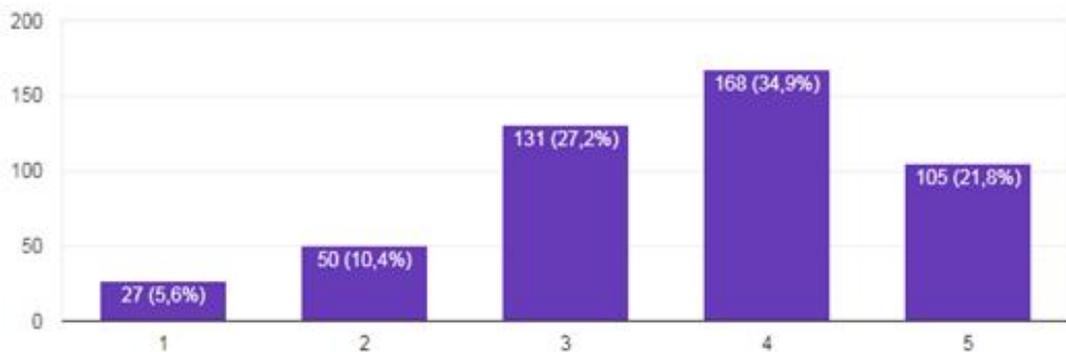


Na pergunta 13, os respondentes receberam a afirmação de que tiveram ao longo de seu curso preparação adequada para sua atuação como professor. E, para este item, 56,7% concordaram muito ou plenamente com a afirmação e apenas 15,9% discordaram muito ou plenamente da afirmação. Faz-se oportuno salientar que esta questão teve como objetivo especular o quanto os alunos se sentem

confiantes diante de sua formação, tendo em vista que não há como mensurar o que signifique para cada um, uma “preparação adequada” para a prática da docência escolar. Nóvoa (2009, p. 206) destaca ser “impossível definir o ‘bom professor’, a não ser através dessas listas intermináveis de ‘competências’, cuja simples enumeração se torna insuportável” e que vão estabelecendo a equivocada sensação de completude da formação. O autor destaca, ainda, que embora “o domínio científico seja imprescindível para a formação”, ela se concretiza apenas quando “construída dentro da profissão”, isto é, “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como base os próprios professores” (NÓVOA, 2009, p. 216). Desta forma, ainda que percebam uma forte contribuição para sua formação, não há como mensurar o que seja para cada egresso a tal formação adequada e menos ainda pensar que ela seja homogênea entre eles.

GRÁFICO 11 - PERGUNTA 13

13 - Tive, ao longo do curso, preparação adequada para a minha atuação como professor.



De forma geral, diante do conjunto de seis afirmações solicitadas no questionário aos egressos pode-se afirmar que, embora 62,8% dos participantes afirmem se sentir “preparados” para o desenvolvimento da docência escolar (pergunta 9), 48,6% afirmam que o curso não desenvolveu conhecimentos, tidos por eles como suficientes, para trabalhar com os alunos com alguma dificuldade de aprendizagem (pergunta 10). E, dentre esses, podemos incluir alguns perfis de

alunos incluídos, tendo em vista que, alguns dos alunos de inclusão possuem dificuldades de aprendizagem.

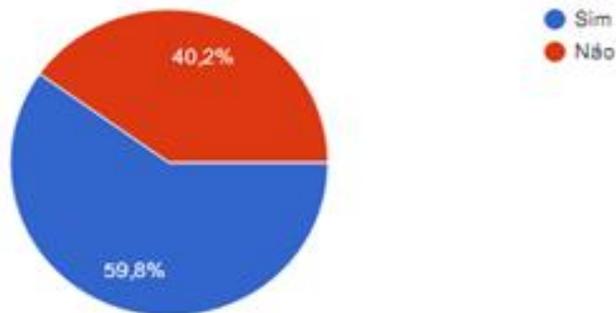
Outro aspecto importante, é a correlação estatística significativa existente na concordância plena dos respondentes às perguntas 8 e 9, em que os egressos afirmam questões similares em relação à segurança e formação adequada para a prática da docência. Isto nos permite considerar que, quanto a estes quesitos, embora sejam muito amplos e complexos, os egressos respondam numa mesma direção. O que se reforça pelas perguntas 12 e 13 que, mesmo tendo a 10 e 11 (que invertem a posição dos alunos de concordância para discordância), reforçam o fato de que os egressos se sentem fortalecidos para atuar como professores. Esta inversão, faz-se importante salientar, é um recurso da escala de Likert justamente para validar que os respondentes tenham compreendido e/ou respondido com atenção às questões anteriores, neste caso, as perguntas 8 e 9.

Similarmente, as perguntas 10 e 11, demonstram uma semelhança nos resultados, indicando - embora haja uma diferença entre currículo e planos de ensino das atividades - que o tema da dificuldade de aprendizagem envolvida, também, na inclusão escolar, na opinião dos egressos, não tenha sido adequadamente desenvolvida em seus cursos de graduação.

A pergunta 14 questionava aos egressos respondentes, quais deles se disponibilizariam a participar de uma segunda fase de entrevista, o que inicialmente fazia parte do projeto de qualificação desta pesquisa. Este segundo passo metodológico, no entanto, foi avaliado pela banca de que demandaria um trabalho demasiado extenso para o período exíguo do mestrado. Assim, foi-me indicado considerar fazê-lo em uma outra oportunidade, quiçá em um doutorado, como sequência desta pesquisa. De qualquer forma, mantendo o banco de dados para este outro momento da pesquisa, dos 489 respondentes 59,8%, ou 288 deles, manifestaram concordância em participar das entrevistas, conforme o gráfico 11.

GRÁFICO 12 – PERGUNTA 14

14 - Você estaria disposto(a) a participar de uma entrevista mais específica com relação à sua preparação e formação como professor a partir do currículo acadêmico recebido em sua graduação na UFRGS?



Na terceira parte do questionário foi elaborada uma última pergunta, através de um “espaço aberto”, com a intenção de oportunizar um local menos delimitado, um espaço qualitativo de expressão ao egresso. Assim, foi proposto que escrevessem através da seguinte questão: *“Caso haja algum comentário a respeito de sua formação como professor, que não tenha sido perguntada no formulário, mas queira fazer o relato, utilize o espaço abaixo”*. Este espaço foi de suma importância para a compreensão em torno do objetivo a que me propus neste trabalho, pois nele encontrei alguns elementos que contribuíram para esboçar algumas análises quanto às especificidades relativas à formação acadêmica dos sujeitos desta pesquisa. Ademais, destaco a importância desta questão como um espaço em que o egresso pôde escrever livremente sobre aquilo que desejasse diante do tema da pesquisa. Puderam expressar-se para além de questões de múltipla escolha, demonstrando seu sentimento e suas opiniões em relação ao curso e à Universidade em que se formaram professores. É com esta interpretação que li os comentários, tendo a convicção de que cada um representa um pouco daquilo que pulsa no sujeito em relação à sua condição de egresso de um curso de licenciatura da UFRGS.

Inicialmente, separei os comentários a partir de uma análise quanto ao **tipo de expressão**, de uma potencialidade ou uma fragilidade, relativa ao percurso formativo destes alunos. Após, separei as potencialidades e fragilidades quanto ao seu **tema** (currículo do curso, planos de ensino, atividades práticas, estágios,

iniciação à docência, pesquisa, extensão, atividade docente), no intuito de perceber a **recorrência** de cada um deles. Quanto ao aspecto do **tipo de expressão** dada pelo egresso em sua utilização deste espaço, destaco que, dos 483 respondentes do formulário, obtive **118 respostas textuais** neste campo que não representava uma questão obrigatória. Destas 118 respostas (24,9% do total de respondentes do formulário), 31 eu ordenei como respostas que “não se aplicam” ao tema da pesquisa. E não se aplicam, não porque não tenham relevância, mas porque fizeram menção a questões que dizem respeito ou à inserção profissional, ou ao motivo pelo qual desistiram da docência, ou por alguma situação peculiar vivida na graduação externa ao curso e à formação. Portanto, por situações que não guardam alguma possibilidade de classificar como uma fragilidade ou potencialidade formativa. Desta forma, foram separadas **87 respostas textuais** que versaram sobre o tema deste estudo e foram classificadas, conforme descrito acima. Destas 87, **55 foram classificadas como fragilidades** encontradas na fala dos sujeitos e **32 como potencialidades** elencadas pelos egressos neste campo textual.

Das **55 fragilidades**, encontrei a repetição de temas na seguinte ordem de unidades, criadas a partir da leitura das respostas, as quais apresento abaixo com um ou mais excertos de cada uma:

- **Fragilidade docente** - 17 ocorrências (questões relativas à didática dos docentes nas atividades de ensino)

“A grande maioria dos professores da graduação não tem muita experiência em escola regular, ensino fundamental e médio, e isso acaba por deixar a nossa formação muitas vezes no plano da suposição, do imaginário... Gerando insegurança quando vamos para sala de aula.”

Licenciado 221

- **Falta de prática** - 22 ocorrências (falta de atividades práticas ao longo do curso)

“O curso me deu subsídios importantes na questão de conteúdos, porém a prática é muito diferente. Ser docente é muito mais do que ensinar e educar, temos que aprender com nossos alunos para poder encontrar junto com eles o melhor caminho para o conhecimento.”

Licenciado 385

“Temos uma formação muito voltada para a teoria, não conhecemos a realidade das

escolas, sobretudo das escolas públicas, o que dificulta a prática quando iniciamos a ser professores.”

Licenciado 179

- **Fragilidades gerais do curso** - oito (8) ocorrências (questões relativas ao Projeto Pedagógico dos Cursos por não preverem atuação profissional, organizarem mal a distribuição de conteúdos, ou mesmo não darem a devida importância para a docência)

“Entendo que muitas das disciplinas e atividades ofertadas pelo curso são extremamente pertinentes, mas pouco aproveitadas devido ao momento em que são oferecidas, as disciplinas da faced por exemplo, a meu ver, são poucos aproveitadas na Licenciatura em educação física por serem oferecidas no início do curso, momento em que ainda não temos maturidade acadêmica e que ainda não iniciamos as disciplinas específicas da educação física relacionadas a escola.”

Licenciado 351

“Penso que a disciplina sobre Educação especial e inclusiva, que fica no mesmo semestre que o TCC, poderia ser anterior a este momento de TCC para que se possa ter maior dedicação com a mesma já que no momento de TCC nos dedicamos muito a ele.”

Licenciado 313

- **Pouca teoria sobre inclusão** – oito (8) ocorrências (questões relativas à falta de capacitação para o exercício da educação escolar inclusiva)

“Eu acho que a formação recebida por mim na ufrgs na época em que eu frequentei a universidade me deu plenas condições para eu atuar como professor de matemática, mas para alunos que não tenham dificuldades cognitivas muito elevadas. As disciplinas de matemática, com certeza, lhe preparam para ministrar os conteúdos com maestria, enquanto as disciplinas de educação abordam as diferentes "tendências do ensinar" que nós precisamos saber. Mas quando o assunto são alunos especiais eu ainda me sinto como um calouro no assunto. Talvez isso se deva ao fato deste assunto estar sendo mais tratado e discutido hoje em dia do que há 4 ou 5 anos atrás.”

Licenciado 420

“Durante minha formação, não tive nenhuma cadeira que tratasse da educação especial; pelo menos, nada além da citação de uma lei. Nas escolas municipais, onde atuo, há muitos casos desse tipo, sobretudo, deficiência intelectual, e não me sinto preparada para trabalhar com isso.”

Licenciado 395

Das **32 potencialidades**, encontrei a repetição de temas na seguinte ordem de categorias, as quais apresento abaixo, com um ou mais exemplos de cada uma:

- **Bolsas e estágios** - 19 ocorrências (importância do PIBID e atividades de estágios obrigatórios e não-obrigatório, pesquisa e extensão)

“Minha participação no PIBID acabou fazendo com que eu aprendesse e praticasse muitas questões relacionadas à docência. Penso que foi meu interesse pela docência e minha inserção no referido programa, que auxiliaram em minha qualificação profissional e pessoal.”

Licenciado 224

“Fui bolsista do PIBID e acredito que essa experiência foi a que mais contribuiu para minha formação como professora.”

Licenciado 425

“Atuei como bolsista voluntária indígena e este lugar foi muito importante e contribuiu para a minha formação.”

Licenciada 47

“Embora não tenha recebido preparo para atuar com alunos com problemas de aprendizagem a universidade me preparou, principalmente através de cursos de extensão.”

Licenciado 151

- **Potencialidades gerais do curso** – oito (8) ocorrências (elogios à estrutura curricular, Salão UFRGS, Seminários)

“Enquanto eu era estudante, não avaliava tão bem o meu curso. Quando entrei no mercado de trabalho e conheci algumas pessoas formadas em outros locais, percebi a diferença do domínio dos conteúdos e segurança. Entendo que existem muitos fatores que interferem nisso, mas avaliei melhor meu curso a partir dessa experiência.”

Licenciada 03

- **Pesquisa** - 2 ocorrências (importância da pesquisa na formação)

“Durante minha formação atuei como bolsista de iniciação científica, aprender a ser pesquisadora foi um grande diferencial na minha formação.”

Licenciado 306

- **Formação profissional externa à universidade** – três (3) ocorrências (vivências externas à UFRGS e que trouxeram benefício à formação)

“Iniciei meu curso de graduação junto com a minha atuação profissional na rede pública... tive a oportunidade de constantemente relacionar teorias e prática, mas sempre pensei que para quem não teve essa oportunidade fazem falta as oportunidades práticas no curso”

Licenciado 06

- **Formação continuada** – três (3) ocorrências (realização de outras atividades posteriores à graduação que ampliaram sua capacitação recebida na graduação)

“Após minha formação na graduação, participei do Programa de Educação Continuada do Colégio de Aplicação da UFRGS, atuando como professora durante um ano dando aula a uma turma de 9º ano. Com certeza, essa prática docente me forneceu muito mais experiência para atuar como professora, principalmente em relação aos problemas cognitivos dos alunos e em relação a situações de indisciplina em sala de aula.”

Licenciado 260

Estas unidades, criadas a partir das respostas à questão aberta do questionário, apresentam uma leitura, um retrato sobre o que descrevem as falas dos sujeitos em seus posicionamentos. Por isso, apresentei algumas delas com o intuito de aproximar o(a) leitor(a) da realidade destes sujeitos, cujas falas auxiliaram o processo de compreensão das particularidades desta formação e, a partir destas análises, discussões e compreensões sobre estes resultados, desenvolvo nas seções seguintes a análise de alguns pontos específicos a partir da produção de dados que me propus fazer emergir com esta pesquisa. Ressalto, ainda, que tais unidades não apresentam apenas uma discussão acerca da perspectiva da educação inclusiva, mas também de questões levantadas pelos egressos em seus comentários e que, pela relevância com que atingem a formação docente de licenciatura da referida universidade, devem ser destacados, discutidos e compreendidos para o desenvolvimento de novos e aperfeiçoados caminhos formativos aos licenciados pela UFRGS.

A primeira unidade analítica intitulada *Atividades de Ensino sobre inclusão escolar: um retrato a ser desenhado*, versa sobre a escassez de Atividades de

Ensino sobre a perspectiva da docência com alunos de inclusão escolar durante a graduação em licenciatura na UFRGS. Tal unidade emerge do conteúdo quantitativo da segunda parte da pesquisa, através das duas questões sobre a existência de Atividades de Ensino e de Planos de Ensino que tratassem da temática dos alunos com dificuldade de aprendizagem, mas também, dos comentários da questão aberta do questionário, em que 15% dos egressos mencionaram não ter havido este tipo de Atividade de Ensino. Esta unidade suscitou o levantamento de dados relativos ao currículo dos cursos de licenciaturas no período em que estes alunos estudaram na graduação, bem como a compreensão das possíveis alterações curriculares atualmente frente às mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Na segunda unidade analítica que intitulo *Fragilidades docentes ou um (com)passo para a busca de um ethos de formação?*, realizo uma discussão a partir dos comentários dos egressos em relação a dois aspectos: de um lado as fragilidades docentes expressas por alguns egressos em relação ao desenvolvimento das Atividade de Ensino, sobretudo em relação à área da educação; e de outro, entretanto, analiso a potencialidade expressa em relação ao caminho que alguns destes egressos fizeram através de atividades não obrigatórias, muitas delas oferecidas pela própria universidade, como forma de enriquecer e dar certa autoria ao seu percurso de formação.

Por fim, na terceira unidade de análise, intitulada *Do discurso ao compromisso: ser docente, uma constante formação*, faço uma análise em relação ao discurso da completude formativa que parece transitar entre os sujeitos egressos ao se referirem, em parte dos comentários, ao fato de que concluem o curso sem a devida formação para determinadas áreas, como a da educação inclusiva, por exemplo. A partir disso discuto a necessidade do constante desenvolvimento através das experiências de formação continuada e/ou de formação concomitante realizada por alguns destes egressos, profissional e acadêmica, à luz das reflexões conceituais acerca do tema. Seguramente não se trata de todas as possíveis análises deste material, mas as que mais repercutiram em minha atual condição de sujeito pesquisador e da caminhada que até aqui tenho empreendido neste percurso de formação.

4.1 ATIVIDADES DE ENSINO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: UM RETRATO A SER DESENHADO

Um dos pontos que emerge das falas dos egressos e que representa, em suas opiniões, uma importante fragilidade em seu percurso formativo, diz respeito à presença do conteúdo sobre inclusão nas atividades de ensino ao longo da formação. Em relação a este tópico, já na segunda etapa do questionário, em que foram apresentadas as seis questões através da escala de Likert, chama atenção o fato de que nas quatro afirmações propostas relativas à segurança do egresso para com sua atividade docente (em que se afirma que sua atuação docente está fortemente relacionada ao ensino do curso de graduação; que se sentem preparados para a docência a partir da formação; que tiveram atividades práticas ao longo do curso que os fortaleceram para a profissão; e de que tiveram preparação adequada para a docência ao longo do curso) os egressos manifestaram forte grau de concordância. Porém, nas duas questões que afirmam que o ensino relativo às dificuldades de aprendizagem esteve presente, tanto no currículo de seu curso quanto nos Planos de Ensino das disciplinas, a maioria discorda muito ou plenamente das afirmações. E o que parece merecer destaque, foi que o percentual de discordância destas afirmações ocorreu em proporção similar àquelas questões em que concordaram com as outras quatro afirmações, isto é, o gráfico inverteu a disposição dos percentuais de respostas. Isto converge com o estudo de Souza (2016) através do qual aponta que 88% dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina, “consideram-se bem preparados e seguros para trilharem suas jornadas como docentes”, ainda que “48% deles tenham considerado insuficiente o aprendizado sobre educação ambiental” (SOUZA, 2016, p. 29). Isto sugere que, no estudo citado, outras atividades acadêmicas, ou seja, não abarcadas pelos conteúdos programáticos das disciplinas dos cursos de licenciaturas, possam ter contribuído para este aprendizado geral. Paralelamente, penso isso possa ter uma correlação ao caso da formação de nossos egressos de licenciaturas, partícipes da pesquisa, uma vez que outras atividades acadêmicas possam ter apoiado tal formação que avaliam de forma positiva no geral a despeito da fragilidade apontada especificamente quanto à temática da inclusão escolar. Isto é, a hipótese que apresento em relação à formação para a inclusão escolar é que, ainda que tenha sido pouco trabalhada em disciplinas específicas, possa ter sido

cruzada em outras disciplinas e oportunizada através de outras atividades acadêmicas como as bolsas de iniciação à docência, estágios, pesquisa e extensão.

Em que pese, tenha sido feita a ressalva metodológica, em razão da alteração de foco utilizado ao longo da pesquisa, ao tratar das dificuldades de aprendizagem dos alunos ao invés das peculiaridades da educação inclusiva, tal opinião dos estudantes (qual seja, sobre a falta de atividades de ensino voltadas à inclusão escolar) volta a estar presente na questão aberta, ao final do questionário. Ainda, ressalvo que, como já dito anteriormente, ao falar de inclusão, estou me referindo não apenas aos sujeitos com limitações físicas e neurológicas, mas a todo tipo de inclusão que atualmente se faz necessária em nossas escolas e Universidades, quais sejam a inclusão das minorias étnicas, de renda familiar insuficiente, ou seja, aqui traduzidas ou reduzidas aos termos fisiológicas, sociais e econômicas, respectivamente. Entendo que fiz, após a aplicação dos questionários e fundamentalmente à apropriação teórica, uma grande mudança de compreensão teórica sobre as diferenças entre os termos dificuldade de aprendizagem e inclusão escolar – e ainda mais em relação à inclusão escolar na perspectiva da in/exclusão. Desta forma, como um sujeito em constante transformação acadêmica, pelas experiências a que me expus e exponho viver e pelas quais sou afetado a todo instante, tal curva de percurso foi extremamente oportuna. Dito isso, volto meu olhar – com as lentes da in/exclusão e da inclusão étnica, social e de gênero - para o intento de interpretar o que buscaram expressar os egressos, sujeitos desta pesquisa, ao responderem e escreverem sobre a presença dos conteúdos sobre dificuldades de aprendizagem e inclusão escolar em seus cursos de formação como professores.

Assim, ao considerar que foram realizados, no espaço aberto, oito comentários em relação à falta de atividades de ensino quanto à temática da inclusão escolar, mais quatro na categoria das fragilidades do curso e mais um no das fragilidades docentes, mas que mencionaram também esta questão da falta de atividades de ensino voltadas à inclusão escolar, chego a 13 citações a este respeito. Como esta questão ainda lhes solicitava que escreverem sobre temas que **não tivessem sido foco das questões anteriores**, entendo que poderia ter havido ainda mais egressos comentando o tema da inclusão escolar, caso tal informação não houvesse sido ofertada na questão. Isso porque alguns egressos podem ter entendido que não deveriam usar este espaço para expressar-se sobre a inclusão,

tendo em vista que antes lhes foram propostas questões em relação à “dificuldade de aprendizagem”. E, ainda que sejam conceitos distintos, alguns egressos podem ter se confundido entre tais termos, haja vista a expressão abaixo de um deles em que tal crítica aparece:

*“Não existem muitas disciplinas que tratem de alunos surdos, por exemplo, que são os que trabalho atualmente. Contudo, a partir de uma iniciativa minha, dentro da UFRGS pude atuar como monitor da disciplina de LIBRAS na FACED e bolsista do INCLUIR (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade), e foi onde aprendi tanto a LIBRAS quanto estratégias de ensino para surdos. O que quero dizer é que não existem disciplinas específicas para alunos diferentes – os quais você **chama de "com dificuldade" numa das questões acima** –, até porque isso seria inviável em um curso de 4 anos; mas há possibilidades caso o graduando busque.” (grifos meus)*

Licenciado 95

Vemos no excerto que o próprio egresso introduz outra forma de fazer referência ao aluno de inclusão, ao denominá-lo como “diferente”. Parece soar estranho este termo para designar os alunos de inclusão, entretanto, se deixarmos de lado o politicamente correto que muitas vezes funciona mais como uma forma descompromissada de negar a necessidade de reconhecer as diferenças, vamos perceber que há uma necessidade cultural de que essa diferença se afirme. Kraemer (2017) remete-nos em sua tese a esta compreensão ao referir que em sua investigação opta por utilizar o termo “pessoa com deficiência, conforme a opção política do movimento das pessoas com deficiência” (KRAEMER, 2017, p. 23) prefere ser chamado. Enfim, faço essa discussão também para alertar que são muitas as formas de referência e que, cada uma funciona quase como um conceito, dadas as compreensões e problematizações às quais envolvem a inclusão, política e socialmente.

Voltando aos dados da pesquisa, 13 ocorrências em um universo de 87 opiniões validadas, representam 15% dos depoimentos deste espaço aberto. Desta forma, faz-se importante analisar o que possa estar permeando esta posição do egresso que qualifica como positivo o ensino de seu curso de licenciatura, mas relata a falta de atividades de ensino relativas à temática da inclusão escolar ou dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Importante retomar o argumento de que, embora educação inclusiva e dificuldades de aprendizagem sejam conceitos complexos e distintos entre si, as dificuldades de aprendizagem são, também, casos de inclusão escolar. Ademais, destaco que não há como definir precisamente o

conceito de inclusão escolar a que se referem os egressos, ou a que deficiências e/ou patologias discorrem quando mencionam o termo inclusão escolar ou, ainda, se estão se mencionando às dificuldades de adequação dos alunos às exigências da padronização de aprendizagem que se estabelece na instituição “escola”. Isso diante do contexto da normalização do ensino, que visa a enquadrar os alunos em faixas cognitivas organizadas a partir de uma relação esperada entre aquisição de conhecimentos e faixa etária dos alunos “para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 25). Exemplo dessa possibilidade, encontramos na citação do egresso abaixo indicada, em que destaca a amplitude de dificuldades encontradas pelo docente em sala de aula as quais podem, pela falta de conhecimentos relativos ao tema da inclusão, gerar uma possível patologização das dificuldades de aprendizagem encontradas em seus alunos:

“A formação teórica é rica. No entanto, as condições de sala de aula, as dificuldades do cotidiano e os alunos com dificuldade de aprendizagem, nos mais diversos aspectos, são pouco abordadas.”

Licenciado 108

Destaca-se ainda, do excerto anterior, que, embora o curso tenha propiciado uma forte base teórica, deixou, segundo o relato, a cargo do egresso compreender como deverá lidar com estes variados desafios de ensino em sua atuação docente com os alunos que apresentem algum grau de dificuldade de aprendizagem.

Estes 13 depoimentos que alegam não terem tido disciplinas sobre inclusão escolar, evidentemente, tem seu valor e não podem ser desconsiderados. No entanto, se olharmos para o contexto geral dos participantes, em especial, para o alto percentual de respondentes que manifestou indiferença em relação às afirmações 10 e 11 (relativas à presença de atividades de ensino que tematizassem o ensino da inclusão escolar - quase 30% em ambas), veremos que há um importante percentual de alunos que ficaram em dúvida na resposta. Isto pode indicar que tal temática/conhecimento tenha estado presente ao longo do curso, mas que eles não saibam mencionar em quantas, nem em quais atividades de ensino. Além disso, embora a maioria (45 a 50% em ambas as questões 10 e 11) tenha manifestado discordância à afirmação, mais de 20% em cada questão concordaram

muito ou parcialmente quanto a terem tido contato com a inclusão escolar em sua graduação. Este cenário de respostas demonstra que não há uma discrepância entre os respondentes, assim como há nas demais questões da segunda parte do questionário, em que a grande maioria (mais de 65% em todas) concorda muito ou plenamente com a qualidade de seu curso de licenciatura. Esta análise das respostas permite-me considerar – e o levantamento de disciplinas dos currículos reforça a compreensão – que, apesar de não ter havido, em geral, mais do que uma disciplina específica sobre inclusão nos currículos dos cursos, a maioria possui outras Atividades de Ensino da educação que atravessam a temática, a partir da análise de suas súmulas. Ademais, pelos comentários dos egressos, percebemos que, ao tratar do tema da inclusão, a maioria o faz em relação especificamente a deficiências físicas e cognitivas, deixando de perceber que a discussão mais ampla sobre inclusão escolar nos currículos é feita também em torno da temática étnica e socioeconômica.

Analisando o conjunto de disciplinas que compõem o curso, percebo que tem havido uma crescente mobilização em torno da temática da inclusão, mais especificamente em relação ao contexto étnico, que é mais latente – em número e em visibilidade do preconceito em nossa sociedade – mas não apenas. Abaixo, demonstro um retrato quantitativo e qualitativo das Atividades de Ensino, cujas súmulas apresentam exemplos de como estes conteúdos permeiam o currículo dos cursos ao longo dos anos de 2008 a 2018. Para que seja possível dimensionar a distribuição de Atividades de Ensino em função do tempo e das alterações a que são submetidos os currículos, apresento abaixo 3 períodos para análise das súmulas. Selecionei os semestres de 2010/1 e 2014/1 (ambos relativos ao período de percurso acadêmico dos egressos participantes da pesquisa) e 2018/1 para que possamos avaliar o estado atual da oferta curricular das licenciaturas neste quesito. Importante destacar que tais Atividades estão dispostas em ordem de maior número de cursos para os quais são oferecidas e não, necessariamente, por sua maior relação com a temática da inclusão. Contudo, para uma melhor compreensão por parte do leitor que não tenha contato com as nomenclaturas utilizadas na UFRGS, apresento abaixo, o significado das terminologias utilizadas no quadro das

disciplinas, conforme o Manual de Informações ao Aluno, elaborado pela Pró-reitoria de Graduação da UFRGS²⁶:

- **Disciplinas obrigatórias:** são disciplinas obrigatórias que constituem o currículo
- **Disciplinas alternativas:** são disciplinas que integram um grupo no qual uma ou mais delas deverão ser obrigatoriamente cursadas, conforme estabelecido pela COMGRAD.
- **Disciplinas eletivas:** são disciplinas a serem cursadas pelo aluno de acordo com suas preferências pessoais, porém, obedecendo às regras estabelecidas quanto ao número de créditos e/ou grupos de disciplinas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, [2019], p. 13)

Assim, disponho abaixo o nome e código da disciplina cuja súmula (resumo dos conteúdos) apresente a temática da inclusão em seus conteúdos a serem ministrados, de forma central ou transversal na disciplina. Reforço que esta análise foi realizada apenas em relação às súmulas das disciplinas, que, por serem muito resumidas, podem ter alguns conteúdos trabalhados na disciplina de forma transversal, mas que acabam ficando fora da súmula da disciplina.

QUADRO 1 – Disciplinas dos cursos de graduação da UFRGS que apresentam a temática da inclusão em seus conteúdos

Disciplina (código)	Súmula	2010/1 Cursos	2014/1 Cursos	2018/1 Cursos
Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais (EDU01013)	A disciplina visa à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais . Analisa a evolução conceitual, na área da educação especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional.	Obrigatória: Dança, Matemática, Música e Teatro; Alternativa: Artes Visuais; Eletiva: Ciências Biológicas, Educação Física, Letras e Pedagogia e Química.	Obrigatória: Ciências Sociais, Dança, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música e Teatro; Alternativa: Artes Visuais e Química; Eletiva: Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia.	Obrigatória: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música e Teatro; Alternativa: Artes Visuais e Química. Eletiva: Educação Física, Pedagogia.
História da educação: história da escolarização	Estudo analítico do processo histórico de escolarização moderna no Brasil, com destaque para as práticas educativas e visões	Obrigatória: Ciências Biológicas, Educação	Obrigatória: Ciências Biológicas, Educação	Obrigatória: Ciências Biológicas, Educação

²⁶ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ime/wp-content/uploads/2019/03/Manual-do-Aluno.pdf>

<p>e processos pedagógicos (EDU01004)</p>	<p>pedagógicas presentes na institucionalização da escola. A educação escolar associada às relações de classe, gênero e etnia enquanto constituintes e constituidoras da produção e reprodução das desigualdades sociais. Investigação das campanhas ou lutas de movimentos sociais em direção à universalização da educação escolar.</p>	<p>Física, Física, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Teatro; Alternativa: Artes Visuais, Ciências Sociais, História; Eletiva: Música.</p>	<p>Física, Física, Letras, Matemática, Química e Teatro; Alternativa: Artes Visuais, Ciências Sociais, História; Eletiva: Música.</p>	<p>Física, Física, Letras, Matemática, Química; Alternativa: Artes Visuais, Ciências Sociais, História e Teatro; Eletiva: Música.</p>
<p>Psicologia da educação I - A (EDU01011)</p>	<p>Introdução ao estudo da(s) psicologia(s) e seu interesse para o campo da educação. A constituição do sujeito (desenvolvimento/aprendizagem) na sua relação com os outros no âmbito da cultura. Estudo das relações entre professores e alunos.</p>	<p>Obrigatória: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Física, Física, Geografia, Letras, Matemática, Química e Teatro; Alternativa: História;</p>	<p>Obrigatória: Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática, Química e Teatro; Alternativa: História; Eletiva: Ciências Biológicas.</p>	<p>Obrigatória: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática, Química; Alternativa: História e Teatro;</p>
<p>Língua Brasileira de sinais (LIBRAS) (EDU03071)</p>	<p>Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). História das comunidades surdas, da cultura e das identidades surdas. Ensino básico da LIBRAS. Políticas linguísticas e educacionais para surdos.</p>	<p>Obrigatória: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia.</p>	<p>Obrigatória: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro. Eletiva: Artes Visuais;</p>	<p>Obrigatória: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro.</p>
<p>Filosofia da educação I (EDU01010)</p>	<p>Bases filosófico-antropológicas da educação. O ato educativo: aspectos estéticos, éticos, e epistemológicos. Relação da educação com a linguagem, a cultura e o trabalho. Unidade, diversidade e complexidade do processo educativo.</p>	<p>Obrigatória: Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, Letras, Matemática, Química e Teatro; Alternativa: História;</p>	<p>Obrigatória: Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Matemática, Química e Teatro; Alternativa: História;</p>	<p>Obrigatória: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Física, Letras, Matemática, Química; Alternativa: História e Teatro;</p>

		Eletiva: Música.	Eletiva: Música.	Eletiva: Música.
Ensino e identidade docente (EDU02027)	Disciplina que visa criar condições para os alunos analisarem/articularem os saberes, os poderes, o saber-poder, as competências e as habilidades a partir de questões de raça/etnia, gênero, geração e outros marcadores sociais que perpassam a constituição das identidades docente e discente.	Obrigatória: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Química e Teatro; Alternativa: Artes Visuais, Letras; Eletiva: Filosofia, Pedagogia.	Obrigatória: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, Geografia, Química e Teatro; Alternativa: Artes Visuais, Letras; Eletiva: Educação Física, Filosofia e Pedagogia.	Obrigatória: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, Química; Alternativa: Artes Visuais, Letras e Teatro; Eletiva: Educação Física, Filosofia, e Geografia e Pedagogia.
Políticas da educação Básica (EDU03022)	A educação escolar como direito da cidadania e como dever do Estado na sociedade brasileira. Políticas atuais de atendimento do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino técnico nas instâncias centrais dos sistemas de ensino e nas escolas: fundamentos, orientações e planos da ação.	Obrigatória: Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, Filosofia, Geografia, Letras, Música e Química; Alternativa: Artes Visuais, Ciências Sociais; Eletiva: Música, Pedagogia.	Obrigatória: Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Música e Química; Alternativa: Artes Visuais, Ciências Sociais; Eletiva: Pedagogia.	Obrigatória: Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Música e Química; Alternativa: Artes Visuais, Ciências Sociais; Eletiva: Pedagogia.
Educação contemporânea: Currículo, Didática, Planejamento (EDU02084)	Aborda as relações entre currículo, didática, culturas, subjetividades, identidades e diferença. Discute os diversos movimentos de planejar, ensinar, aprender e avaliar produzidos na Educação. Estimula e realiza experimentações em pesquisa, docência e novas formas de expressão da Educação contemporânea em espaços escolares e não-escolares.	Obrigatória: Ciências Sociais; Alternativa: História.	Obrigatória: Ciências Sociais, Dança, Geografia, Letras, Matemática e Química; Alternativa: Ciências Biológicas, História. Eletiva: Filosofia e Pedagogia.	Obrigatória: Ciências Sociais, Dança, Geografia, Letras, Matemática e Química; Alternativa: Ciências Biológicas, História. Eletiva: Filosofia e Pedagogia.
Seminário de psicanálise e educação II: Sintomas sociais e educação (EDU01020)	A configuração dos laços sociais se modifica ao longo dos tempos e como efeito dessa modificação surgem novas modalidades do acontecer psíquico (infância, adolescência, adultez) , assim como novas produções sintomáticas não assimiláveis pela conformação subjetiva em	Eletiva: Educação Física, Letras e Pedagogia.	Eletiva: Letras e Pedagogia.	Eletiva: Letras e Pedagogia.

	curso. Esses sintomas cifram impassem que adentram o universo escolar inscrevendo novos desafios aos professores. A disciplina busca estudar os impasses que as configurações contemporâneas do sintoma social trazem ao universo escolar.			
Fundamentos biológicos e psicopedagógicos da aprendizagem (EDU03033)	Processos evolutivos normais e patológicos da psicomotricidade, memória, pensamento e linguagem e relação com a aprendizagem. Avanços e contribuições da neurologia e da psicopedagogia.	Eletiva: Ciências Biológicas e Pedagogia.	Eletiva: Pedagogia.	Eletiva: Pedagogia.
Fundamentos da Educação Física especial (EFI04226)	A disciplina pretende estudar as principais teorias que tratam do indivíduo deficiente , definindo as características de cada problema e suas implicações no desenvolvimento de atividades físicas.	Obrigatória: Educação Física	Obrigatória: Educação Física	Obrigatória: Educação Física
Educação, saúde e corpo (EDU02054)	Relações entre educação, saúde e corpo. O processo saúde-doença enquanto produto e produtor de uma corporeidade inserida na cultura. Políticas sociais de Educação e Saúde enfatizando as dimensões de gênero, raça/etnia e sexualidade.	Obrigatória: Pedagogia; Eletiva: Educação Física e Dança.	Obrigatória: Pedagogia; Eletiva: Educação Física e Dança.	Obrigatória: Pedagogia; Eletiva: Dança.
Educação especial e inclusão (EDU03052)	Análise histórica da Educação Especial e das tendências atuais, no cenário internacional e nacional. Conceitos e paradigmas. Os sujeitos do processo educacional especial e inclusivo. A educação especial a partir do projeto político-pedagógico da educação inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica: questões de interdisciplinariedade, currículo, progressão e gestão escolar.	Obrigatória: Pedagogia.	Obrigatória: Pedagogia.	Obrigatória: Pedagogia.
Psicologia da Educação: Adolescência I (EDU01014)	Estudo da adolescência do ponto de vista dos aspectos psicológicos (cognitivos, psicossociais e psicossociais), pedagógicos (situação de ensino-aprendizagem) e biológicos (crescimento físico e puberdade), com destaque para a análise da realidade brasileira. Adolescência e escola.	Obrigatória: Física. Alternativa: Artes Visuais, Ciências Biológicas. Eletiva: Filosofia, Letras Música e Química.	Obrigatória: Física. Alternativa: Artes Visuais, Ciências Biológicas. Eletiva: Filosofia, Letras Música e Química.	Obrigatória: Física. Alternativa: Artes Visuais. Eletiva: Filosofia, Letras Música e Química.
Seminário de psicanálise e	Estudo, a partir dos aportes psicanalíticos, da estruturação do sujeito, desde a primeira	Obrigatória: Dança. Eletiva:	Eletiva: Letras e Pedagogia.	Eletiva: Letras e Pedagogia.

educação I: A estruturação da subjetividade (EDU01019)	infância até a adolescência, como construção de um lugar psíquico suporte das aprendizagens: seus meandros, seus impasses.	Educação Física, Letras e Pedagogia.		
Antropologia do corpo e da saúde (HUM05002)	Conceito antropológico de cultura, a construção cultural do corpo, contexto social e cultural da relação saúde/doença	Eletiva: Ciências Sociais e Educação Física.	Eletiva: Ciências Sociais e Educação Física.	Eletiva: Ciências Sociais e Educação Física.
Música e educação especial (ART03843)	Distinção conceitual entre musicopedagogia e musicoterapia. Fundamentos da musicoterapia e seu aproveitamento em sala de aula. Procedimentos metodológicos para o uso da música na educação especial . Importância relativa dos parâmetros da música em sua aplicação à educação especial , com base em roteiros composicionais. Observação participativa, incluindo seleção e proposição de canções, em contextos reais.	Eletiva: Música.	Eletiva: Música.	Eletiva: Música.
Filosofia da educação - Antropologia filosófica (EDU01142)	Modelo de Educação tradicional e atual. Papel educador das diversas Instituições e sua influência no fenômeno da mudança. Concepções da cultura, segundo as diferentes perspectivas antropológicas. As diferentes idéias do homem como fundamento das concepções de educação. O homem como Ser em contínua mudança . Estrutura da vida humana e seu desenvolvimento. Aprendizagem e educação , seu significativo para a vida humana.	Eletiva: Geografia.	Eletiva: Geografia.	Eletiva: Geografia.
Educação e envelhecimento: perspectivas pedagógicas (EDU02036)	Processos individuais e sociais de envelhecimento. Construção social da velhice. Educação de adultos e idosos. Tema do envelhecimento na educação básica.	Eletiva: Pedagogia.	Eletiva: Pedagogia.	Eletiva: Pedagogia.
Educação e espiritualidade e (EDU02035)	As contribuições dos estudos contemporâneos sobre Espiritualidade como outro paradigma para a formação inicial e continuada de professores e professoras a partir de perspectivas transdisciplinares , ecopedagógicas, bio e cosmoéticas, multiculturais e multidimensionais que consideram-na um dos princípios formativos do Ser-professor-cidadão .	Eletiva: Pedagogia.	Eletiva: Pedagogia.	Eletiva: Pedagogia.
Educação e	Abordagem desde uma perspectiva epistemológica do caráter	Eletiva: Pedagogia.	Eletiva: Pedagogia.	Eletiva: Pedagogia.

movimentos sociais (EDU03004)	educativo dos movimentos sociais populares e dos paradigmas sustentadores da criação e gestão das políticas públicas em educação. Abordagem desde uma perspectiva histórica dos movimentos sociais por educação , a organização popular e a expansão do sistema escolar: educação e movimento operário, educação e movimento negro, educação e movimento pela terra, educação popular e educação pública . Abordagem do caráter das demandas na, e por educação popular: ambiental, de saúde pública, para a cidadania, de crianças e adolescentes, etnia, especial, sexual, contra as discriminações, contra o uso de drogas , por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ensino superior, educação e jovens e adultos, educação especial .			
O escolar e a droga (EDU03383)	A questão da droga na sociedade e na família. Aspectos sociais, econômicos, biológicos e psicológicos. A questão de orientação: Prevenção e atendimento.	Eletiva: Pedagogia.	Eletiva: Pedagogia.	Eletiva: Pedagogia.
Estudos socioculturais I (EFI04315)	Aborda conceitos básicos sobre natureza, cultura e sociedade , tematizando o corpo e as práticas corporais, na sua relação com esses conceitos. Discute criticamente acerca do corpo e das práticas corporais no contexto da diversidade cultural , problematizando as suas relações com estética e saúde, considerando diferentes marcadores identitários, tais como: gênero; raça/etnia; classe social; geração; e populações com necessidades especiais . Estimula a reflexão crítica acerca das distintas perspectivas e autores tratados, estabelecendo entre eles: diferenças e semelhanças, continuidades e descontinuidades, contradições e complementaridades . Prevê até 20% da carga horária em atividades EAD		Obrigatória: Educação Física	Obrigatória: Educação Física
Concepções e Práticas em Educação de Jovens e	História e políticas da educação de jovens e adultos no Brasil e a emergência da EJA enquanto modalidade de educação .		Eletiva: Educação Física	Eletiva: Educação Física

Adultos (EDU03708)	Concepções de EJA e contribuições da Educação Popular. A EJA em suas interfaces com os mundos do trabalho, da escola e da cultura. Processos educativos na Educação de Jovens e Adultos: âmbito escolar e não-escolar.			
Encontro de saberes (ART03946)	Noções de interculturalidade, diversidade cultural e pluralidade epistêmica. Docência compartilhada com Mestres dos Saberes Tradicionais e Populares. Práticas intepistêmicas e intersubjetivas nas artes e nas ciências humanas, naturais e sociais. Criação de projetos colaborativos e de ações de intervenção social	-	-	Alternativa: Artes Visuais; Eletiva: Letras, Matemática, Música e Teatro.
Educação em Espaços Culturais (ART03971)	Relação entre Educação e Arte em espaços não escolares. Instituições culturais e artísticas em projetos educativos. Mediação entre a Escola e os Espaços Artísticos do contexto dos alunos. Materiais pedagógicos para espaços artístico-culturais em suas relações com a escola. Projetos educativos em Arte na Sociedade.	-	-	Alternativa: Artes Visuais; Eletiva: Matemática, Música.
Culturas Ameríndias e Afro-brasileiras no ensino da arte (ART02303)	Conhecimento dos principais aspectos das culturas afrodescendentes e ameríndias com vistas a valorização das mesmas em projetos de ensino ligados ao componente curricular Artes. Apresentações das matrizes brasileiras em suas relações políticas e sociais contemporâneas, nos livros didáticos e nas comunidades indígenas e quilombolas.	-	-	Alternativa: Artes Visuais.

Fonte: síntese de autoria própria feita a partir das súmulas das disciplinas.

A análise das súmulas permite destacar que houve - possivelmente fruto da experiência com os alunos negros oriundos do Sistema de cotas (mas não apenas por elas) e por uma mobilização política de alguns setores e professores da Universidade - uma crescente oferta de Atividades de Ensino que envolvem a temática da inclusão étnica. Podemos perceber pelo quadro acima, a criação de mais três Atividades de Ensino que tratam exclusivamente desta questão e dos impactos em uma sociedade que discute inclusão, diferença e heterogeneidade na

formação. Uma destas atividades, a Encontro de Saberes²⁷, tem tido uma crescente oferta para mais cursos a cada semestre, tendo em vista sua característica de fazer saídas de campo e expor (no sentido atribuído por Larrosa Bondía, 2002) os alunos a uma experiência prática de aproximação com a cultura negra e com seus expoentes culturais.

Outra questão que emerge da análise das súmulas é que, embora o tema da inclusão escolar, especificamente em relação a aspectos sensoriais e cognitivos, não seja trabalhado exclusivamente em mais do que uma Atividade de Ensino na maioria dos cursos (duas em alguns outros), ele está indiretamente relacionado ao conteúdo de muitas outras Atividades de Ensino. Isso leva-me a lançar mão da hipótese de que o tema da inclusão escolar, em suas mais variadas formas de ocorrência (física, cognitiva, social, econômica, entre outras), seja trabalhado, como um tema transversal de conhecimento, em algumas outras Atividades de Ensino cuja denominação não remeta exclusivamente à inclusão escolar. Isto pode ser que ocorra pela abrangência deste conhecimento, que o faz estar relacionado a muitas outras áreas de conhecimento relativas ao processo de ensino e aprendizagem, constantes no conjunto de Atividades de Ensino desenvolvidas ao longo dos cursos de Licenciaturas. Além disso, pelo fato de muitas súmulas ficarem restritas ao tema central e predominante da disciplina, há a possibilidade de que outras disciplinas trabalhem a questão da inclusão em seus conteúdos, mas não o destaquem em sua súmula, por não ser o tema central da disciplina. Outra questão importante a se considerar, diz respeito ao fato de que, frente à necessidade de conteúdos a serem trabalhados ao longo do curso, torna-se inviável concentrar a temática da inclusão como tema central em mais do que uma disciplina. Isto foi, inclusive, referido pelo licenciado 95 em seu excerto anteriormente destacado à página 69, em que destaca a impossibilidade de tratar de todas as peculiaridades da inclusão em um curso de apenas quatro anos. Ademais, por ser um conteúdo indispensável à ação pedagógica, penso que deva estar, justamente por isso, mais presente de forma transversal em várias disciplinas do curso do que restrito a uma única como tema central. Por conta disso, vemos alguns cursos utilizarem o expediente do bloco de disciplinas alternativas para que o aluno decida fazer as que tiver interesse. Contudo, no meu entendimento, isto deve ser usado com moderação, pois ao

²⁷ Para saber mais sobre a disciplina Encontro de Saberes acesse: <http://videos.ufrgs.br/ufrgstv/conhecendo-a-ufrgs/encontro-de-saberes>.

mesmo tempo em que pode oportunizar ao licenciando uma direção de seu percurso formativo, pode, se utilizado em demasia, descaracterizar o grupo de conteúdos necessários para a formação do aluno. Tal situação, por exemplo, parece ocorrer no curso de Artes Visuais, em quase todas as atividades de Ensino vinculadas à docência encontram-se em um grupo de alternativas em que o licenciando necessita escolher 4 disciplinas dentre 18 possibilidades.

Um movimento extremamente importante em relação à presença de pelo menos uma Atividade de Ensino envolvendo a temática da inclusão escolar ocorreu a partir de um ato legal determinado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UFRGS. Em 2005, o CEPE aprovou a Resolução 08/2005, que alterou as Diretrizes para o Projeto Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS, no qual foi acrescentado um artigo com a redação de que todos os cursos de licenciaturas deveriam oferecer “disciplina de caráter obrigatório, que capacite o futuro docente a atender estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, visando o desenvolvimento de tal competência” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2005). Inicialmente, esta disciplina atendeu à necessidade de aprendizado de Libras para os licenciandos, mas em 2009, conforme Brabo (2013), em deliberação conjunta das COMGRADs de Licenciatura decidiu-se, em reunião da COORLICEN (Ata 07/2009), “que a inclusão obrigatória da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais nos currículos de todos os cursos de Licenciatura a partir de 2010/2” (BRABO, 2013, p. 106).

Com a inclusão desta disciplina nos cursos de licenciaturas, foi conquistado um espaço básico e inicial de formação geral dos licenciandos para a temática da inclusão escolar, na qual são abordados de forma mais aprofundada os aspectos relativos a este tema.

A disciplina elaborada para este fim, de servir esta área de conhecimento aos cursos de licenciatura, foi a já mencionada disciplina “Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais” - EDU01013, cuja a súmula abaixo destacada, continua sem ser alterada desde sua criação em 2005:

“A disciplina visa à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Analisa a evolução conceitual, na área da educação especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, [2005], n. p.).

Ao analisarmos tal súmula, vemos que a temática prioriza a compreensão do contexto conceitual, político e social da inclusão do que efetivamente em relação ao perfil dos sujeitos com necessidades de inclusão. Pelo comentário da egressa abaixo e pela minha própria experiência como ex-aluno de licenciatura desta mesma Universidade, indica-se a falta de disciplinas que tratassem mais especificamente das peculiaridades de cada limitação e como agir em cada caso. Vejamos:

“Durante minha formação, não tive nenhuma cadeira que tratasse da educação especial; pelo menos, nada além da citação de uma lei. Nas escolas municipais, onde atuo, há muitos casos desse tipo, sobretudo, deficiência intelectual, e não me sinto preparada para trabalhar com isso.”

Licenciada 395

Ao avaliar o currículo dos cursos de Graduação percebemos que esta solicitação da aluna encontra uma oferta mínima da temática nos currículos dos cursos de Graduação. Reafirmo que a temática pode aparecer como um tema transversal, mas são poucas as Atividades de Ensino cuja súmula preveja tal conhecimento como um conteúdo programático. No entanto, percebo que uma das razões pelas quais a docência seja uma formação tão complexa – em que facilmente se acredite não ter tido formação adequada em algum aspecto isolado - esteja vinculado à dificuldade de ministrar todos os conhecimentos que o sujeito egresso necessita para iniciar sua atuação docente. A disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, por exemplo - com seus 2 créditos, ou seja, 30 horas de aulas distribuídas ao longo do semestre - é uma disciplina que apresenta o conceito e busca discutir historicamente as bases legais e sociais em que se insere tal contexto de inclusão escolar. Apresenta-se como uma ferramenta de mobilização do sujeito em torno da questão e como apenas uma das possibilidades formativas, ficando a cargo do curso instituir outras atividades que cruzem a formação nesta direção e do próprio aluno buscar estas oportunidades. É importante que haja outras disciplinas e atividades extraclasse em que a temática seja abordada de forma contextualizada histórica e socialmente com a própria área de conhecimento, de forma que os elementos de sua constituição sejam demarcados, estudados e apropriados pelos estudantes. Contudo, sua contextualização precisa atravessar o currículo convergindo com as demais temáticas da docência e da área de conhecimento da licenciatura em questão, de

forma a instrumentalizar os futuros professores na interação com seus alunos de inclusão.

Paralelamente a isto, assim como em relação à temática da inclusão escolar, emerge a necessidade de que o licenciando busque atividades que contemplem as necessidades de sua formação em meio aos cruzamentos de conhecimentos que se fazem ao longo do curso, através da eleição de disciplinas eletivas e da própria proposição de trabalhos, pesquisas, extensão nos espaços curriculares que se oportunizam ao longo do curso. A partir da análise curricular e da distribuição de Atividades de Ensino, que utilizam as opções de atividades eletivas e alternativas, faz-se muito importante que o aluno decida o que lhe parece mais importante em sua formação diante dos caminhos profissionais que pretenda tomar, tornando-se parte ativa deste processo. Torna-se fundamental que o aluno seja mais proativo frente às escolhas que se fazem possíveis e que são oferecidas ao longo do curso de modo a delinear a sua formação de acordo com as escolhas que faz para o seu percurso profissional na docência. Contudo, é assaz importante que haja uma orientação e um acompanhamento do discente pelas Comissões de Graduação, de forma que o aluno, ao assumir a sua autoria diante de sua formação, não se sinta isolado e despreparado para tais decisões implicadas à sua formação.

4.2 FRAGILIDADES DOCENTES OU UM (COM)PASSO PARA A BUSCA DE UM *ETHOS* DE FORMAÇÃO?

Diante das análises realizadas a partir das respostas dos sujeitos às questões do formulário da pesquisa, percebe-se de forma latente - ao organizar os comentários dos egressos (no espaço em que poderiam expressar-se sobre quaisquer pontos relativos à sua formação) - que, apesar de os egressos avaliarem positivamente a sua formação geral de licenciatura, parte deles classifica como insuficiente a formação para a docência em sala de aula. Dentre as 55 respostas textuais classificadas como fragilidades expressas pelos egressos, 17 delas referiram-se a questões envolvendo o desempenho dos docentes para a sua formação. O excerto abaixo apresenta esse aspecto que é corroborado por 12 outros egressos em suas expressões:

“Sinto que tenho uma boa bagagem teórica, que contribui para a minha prática em

alguns aspectos. No entanto, para o trabalho direto com os alunos, dinâmica escolar, senti e ainda sinto despreparo...”

Licenciada 443

Neste aspecto, as falas tangenciaram temas relativos à formação docente de maneira geral, para além da inclusão escolar ou das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Questões como a falta de preparação para a realidade escolar, desde questões didático-pedagógicas, como em relação às fases de aprendizagem e ao planejamento de aula; passando por questões sócio-pedagógicas, como nos casos de instabilidade emocional dos alunos, de desrespeito à figura do professor e de violências no âmbito escolar; até questões administrativo-pedagógicas, como a falta de materiais de trabalho e a precariedade de instalações na rede pública, são aspectos mencionados pelos egressos de forma direta ou indireta em relação a formação docente.

No excerto abaixo, uma das egressas apresenta um dos motivos pelos quais essas dificuldades possam ser justificadas. Nele a egressa relata a falta de experiência docente dos professores da Universidade na Educação Básica como um elemento que gera insegurança nos alunos e torna a formação desconexa à realidade encontrada em sala de aula:

“A grande maioria dos professores da graduação não tem muita experiência em escola regular, ensino fundamental e médio, e isso acaba por deixar a nossa formação muitas vezes no plano da suposição, do imaginário... Gerando insegurança quando vamos para sala de aula.”

Licenciada 443

Importante salientar a minha percepção de que a egressa, ao utilizar as palavras “suposição” e “imaginário”, esteja usando figuras de linguagem para dizer que há uma grande diferença entre a realidade de uma sala de aula da educação Básica e a que é apresentada nas aulas da graduação. Esta impressão era a mesma que eu tinha ao me deparar com a sala de aula e ver que aquele tipo de aluno pensado na graduação é muito menos complexo do que o aluno que se encontra numa turma de outros 20 complexos e, isto me parece muito pertinente na fala deste sujeito que se percebe inseguro ao encarar a sala de aula. Corroborando este relato sobre o impacto da falta de experiência dos professores da UFRGS como

professores da Educação Básica pontua, outra egressa, que as aulas ministradas pelos professores da graduação estão distantes da realidade situacional das escolas públicas em que parte dos nossos egressos irão atuar. O excerto apresenta, além disso, faz uma crítica importante em relação à valorização da formação acadêmica em detrimento da experiência profissional destes docentes no momento de sua aprovação em concurso público para os docentes.

“A UFRGS está muito distante da realidade da escola pública, apenas os professores que tiveram experiência no magistério parecem ter mais consciência da realidade. Aqueles que foram direto para a Academia sem passar por uma escola pública, não.”

Licenciada 109

Indo ao encontro deste mesmo relato, a egressa abaixo ainda apresenta a temática extremamente preocupante da violência vivida de diversas formas na atualidade dentro de nossas escolas como mais um ingrediente desta distância entre a educação idealizada nos cursos da educação superior e a realidade da Educação Básica Pública de nosso país. Elis Priotto e Lindomar Boneti (2009), em um estudo sobre a violência na escola e da escola, avaliam que tem crescido os tipos de violência escolar e que seu “caráter multifacetado da violência no ambiente escolar impõe uma série de desafios no que tange à definição do fenômeno” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 165). Acrescentam ainda que um destes desafios é “estabelecer com clareza o papel dos educadores e da escola enquanto instituição na prevenção da violência” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 165), o que vai ao encontro da egressa que fala de sua impotência como professora diante do assunto. E, embora a maioria dos exemplos citados no excerto sobre a violência sejam situações em que o professor deva buscar auxílio da coordenação pedagógica da escola para uma atuação conjunta, é preciso que o professor saiba lidar com a situação e com os impactos e consequências dela dentro de sua sala de aula. E, em relação a este saber lidar - ou não saber lidar, neste caso – se expressa a egressa no excerto abaixo:

“O curso não leva em conta inúmeras questões fundamentais como a violência escolar. O professor de ensino fundamental lida diariamente com humilhações e situações em que ele não pode fazer nada. Há inúmeros casos de violência entre as crianças tanto física quanto psicológica vivida dentro e fora da escola que não sabemos e temos que aprender como lidar. Estudantes que são abusadas [os]; que

se envolvem com drogas; que são torturados em casa; que não vão a aula porque tem que cuidar dos irmãos ou trabalhar; Enfim várias outras violências que precisamos resolver sozinhos e durante o curso jamais é falado sobre isso, parece que algo tão real em todas as escolas não faz parte da realidade da educação do curso da UFRGS.”

Licenciada 327

Percebe-se com os excertos acima que a falta de experiência dos docentes da graduação se manifesta em vários aspectos de suma importância para a constituição deste sujeito professor para os desafios que a docência na Educação Básica lhe oferecerá. Quanto à essa necessidade de experiência profissional do docente de Ensino Superior na área de ensino em que atua como docente cabe ressaltar que, como ex-membro da Comissão Própria de Avaliação – CPA/UFRGS, ao acompanhar as visitas de autorização e renovação de autorização dos cursos de graduação da UFRGS, presenciava o questionamento dos avaliadores sobre o tempo de atuação profissional dos professores vinculados àquele curso na área em que ministravam suas disciplinas. De fato, conforme o indicador 2.6 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação²⁸ aplicado pelo INEP, esta questão, realizada pelos avaliadores, é um dos itens componentes da avaliação; no entanto, o mesmo indicador salienta que tal item não se aplica aos cursos de licenciaturas. Em face disso, percebe-se que há relevância no que manifestam os egressos; mas que, o próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), desqualifica esta necessidade aos cursos de licenciatura. Desta forma, ainda que não seja uma obrigatoriedade, os excertos acima - corroborados por outros 9 – representam um alerta para que a comunidade acadêmica da UFRGS avalie a pertinência de uma ação neste sentido, de aproximação dos professores com as escolas para a contextualização de exemplos reais em sala de aula, quer seja por atividades de extensão, pesquisa, ampliação do PIBID, dentre outras possibilidades. Uma destas possibilidades apresenta-se a partir da Resolução 07/2018 do CNE (BRASIL, 2018) que trata da obrigatoriedade de que 10% da carga horária dos cursos de graduação (aqui não apenas as licenciaturas) seja composta por atividades de extensão, isto é, através de projetos que promovam “a interação

²⁸ Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, organizado pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES, vinculado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_licenciatura/autorizacao.pdf

transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”.

Esta falta de interação docente e a conseqüente dificuldade de compreensão sobre a realidade enfrentada pelos professores nas escolas da Educação Básica, manifestada também pelas poucas alternativas didáticas experienciadas durante a graduação para lidar com as situações de ensino e aprendizagem escolar, representa mais uma das situações relatadas pelos egressos como insuficientes em relação ao curso de graduação. Dentre os motivos pelos quais alegam esta dificuldade em relação à formação está o descompasso entre teoria e prática, conforme o excerto abaixo:

*“Sou formado em Geografia e **[os professores das]** as disciplinas técnicas do meu curso, a não ser raras exceções, sequer se preocupavam em discutir estratégias para adaptar o que se estudou para a prática da sala de aula.” (inserção minha)*

Licenciado 406

Nesta mesma direção da valorização da formação acadêmica, anteriormente citada, encontra-se uma antiga reivindicação do corpo docente da Universidade em relação à falta de compromisso com o Ensino de Graduação que, algumas vezes, é preterido pelo professor em relação às atividades de pesquisa em função de maior prestígio, status ou mesmo pelo desenvolvimento de conhecimentos nas mais variadas áreas de pesquisa. Este cenário se apresenta mais fortemente nas universidades públicas, não apenas por seus Regimentos instituírem a Pesquisa como atribuições do corpo docente (art. 169 do Regimento Geral da UFRGS)²⁹, mas também pelo fato de terem recursos próprios destinados a isso, enquanto que nas instituições de ensino privadas, por uma questão financeira, o Ensino seja prioritário para o acréscimo de recursos em detrimento da Pesquisa que necessita de grande aporte financeiro e, via de regra, depende de investimentos externos. Tal compreensão encontra respaldo em um estudo realizado a partir dos instrumentos de avaliação da CAPES, que revela a importância exacerbada dos processos avaliativos da agência de fomento financeiro à pesquisa acadêmica tendo em vista

²⁹ O Regimento da UFRGS disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos da Administração Superior, das Unidades Universitárias e demais órgãos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e está acessível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/estatuto-e-rgu-2015>

que, através de suas estratégias de avaliação “ao privilegiar a quantidade de publicações, provocam consequências não somente com relação à pertinência da produção científica, mas também à manutenção da insuficiente formação didático-pedagógica de professores atuantes na graduação” (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017, p. 231). No excerto abaixo o egresso nos apresenta a visão de que seja dado demasiado interesse para a pesquisa e pouco para a prática do ensino em seu curso de Graduação.

“Acredito que o foco das formações da UFRGS está na pesquisa. O aluno das licenciaturas (letras, no meu caso) tem pouca interação com o ambiente escolar durante a formação e, como consequência, aprende na prática, após a conclusão da graduação, a lidar com dificuldades da vida real em sala de aula.”

Licenciado 368

Contudo, excetuando-se o curso de Pedagogia, cuja área do conhecimento principal seja o estudo, organização e execução da docência escolar, os demais cursos de licenciaturas possuem uma área de conhecimento específico e outra que constitui as ferramentas docentes para o ensino deste conhecimento. Ocorre, desta forma, que na visão dos egressos há pouca associação entre os temas didático-pedagógicos desenvolvidos na Faculdade de Educação e os específicos da área do seu curso de licenciatura. No excerto abaixo, que é corroborado por outros 5, a egressa em questão apresenta-nos tal dificuldade formativa:

“As aulas da faculdade de educação são desconexas do conteúdo da biologia. Alguns conteúdos de biologia poderiam ser mais relacionados com a realidade dos estudantes, com a parte didática guiando o trabalho do professor.”

Licenciada 355

Esta situação torna-se ainda mais desafiadora, por conta do fato de que as disciplinas da área pedagógica sejam ministradas na Faculdade de Educação (FACED) e sob responsabilidade, tanto na organização das turmas, quanto por elaborar, através de seus Departamentos, os conteúdos programáticos de tais disciplinas. Historicamente, os alunos reclamam através dos instrumentos de avaliação, desta divisão, seja pelos deslocamentos entre campi (nome que é dado para cada Unidade territorial da Universidade dentro da mesma cidade), tendo em vista que as Unidades de seus cursos ficam quase todas no campus do Vale, enquanto a Faculdade de Educação está sediada no Campus Centro; seja pela falta

de aproximação de conhecimentos entre a área específica e a da docência, como relata o excerto acima.

Rosa (2007) apresenta-nos, através de um estudo realizado junto aos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS, que estes ingressantes ao chegarem à FAGED para as suas disciplinas de conhecimentos pedagógicos ou esperam “aprender técnicas e metodologias de ensino inovadoras ou chegam com visões preconceituosas em relação à região da educação em função, principalmente, dos relatos que escutam de seus colegas de curso” (ROSA, 2007, p. 133). Tal questão apresentada pela autora é reforçada neste estudo pelo relato de alguns dos egressos participantes desta pesquisa, o que parece ter validade para os demais cursos de licenciaturas. A autora apresenta três motivos pelos quais este discurso gera um preconceito em relação às disciplinas da FAGED se perpetua. O primeiro deles ocorre pelo fato de que as turmas são compostas por alunos de diferentes cursos de licenciatura, o que faz com que estes alunos vejam “algumas de suas crenças, partilhadas com membros de um grupo interno, confrontadas com valores diferentes de colegas oriundos de cursos pertencentes a outras áreas do conhecimento” (ROSA, 2007, p. 134). Este relato aparece de forma indireta em um comentário realizado por uma estudante de um destes cursos, conforme abaixo:

“As cadeiras da FAGED não contemplam a realidade da estética de aula do meu curso, que é de Teatro.”

Licenciado 307

O segundo motivo ocorre pela disposição das cadeiras, normalmente em círculo de forma a “favorecer as discussões [...] o que deixa todos os alunos expostos à observação de colegas e professores” (ROSA, 2007, p. 134), além disso “nessas aulas, a partir da leitura prévia de textos, os alunos são desafiados a se posicionar criticamente em relação a diferentes questões da região da Educação” (ROSA, 2007, p. 135). Por fim, relata que tanto nestas leituras quanto nos debates em sala de aula os alunos precisam compreender e lidar com alguns jargões da Pedagogia, como “cognição”, “epistemologia”, “lúdico”, “sujeito”, (ROSA, 2007, p. 135), dentre outros. O comentário abaixo, realizado por um dos egressos, corrobora com a compreensão apresentada por Rosa (2007), pois percebo em suas palavras um sentimento de frustração por não ter aproveitado mais algumas das disciplinas cursadas na FAGED. Além disso, demonstra claramente esta questão da dificuldade

de compreensão das terminologias e conceitos trabalhados, pelo menos, na disciplina em que ele faz menção.

“As disciplinas ofertadas pela FAGED foram muito pouco proveitosas, exceto “psicologia da educação” que me deu subsídios para entender melhor o comportamento dos alunos (individualmente e em turma) e o espaço que o professor ocupa. A disciplina de “currículo, didática e planejamento” foi inútil e era impossível de entender sobre o que a professora estava falando, não agregou em nada na minha formação.”

Licenciado 166

Brabo (2013), em estudo realizado sobre a formação dos licenciandos tomando como base a disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, no qual realizou entrevistas com os então coordenadores dos cursos de Licenciaturas da UFRGS, demonstra que tais sentimentos dos alunos em relação às atividades realizadas na Faculdade de Educação são potencializadas pelas falas de alguns coordenadores. Em suas entrevistas os coordenadores demonstram uma certa “reserva – às vezes, animosidade – direcionada a essa Faculdade e seus professores” (BRABO, 2013, p. 108). Resulta disso, um desgaste nas relações estabelecidas em função do distanciamento entre os cursos cujas atividades de formação de área não ocorrem na Faculdade de Educação (todos, exceto a Pedagogia) e a própria FAGED, devido, no mínimo, às dificuldades de composição curricular, mas principalmente pela contratação de professores por Concurso Público para a Faculdade de Educação e não para a Unidade do curso. Esse desgaste e embate político que tangencia a questão das vagas docentes para os Departamentos que são designadas em função de sua responsabilidade por oferecer turmas aos cursos de graduação, acaba impactando diretamente no aluno que, sem saber desta cultura que permeia o âmbito administrativo do Ensino na Universidade, acaba sendo influenciado ao desânimo e ao preconceito. E nesse embate, nesta disputa política, resulta que o ponto enfraquecido acaba sendo o aluno que, de modo inverso, também encontra resistência nos professores das Unidades de seus cursos em fazer dialogar os conteúdos de sua disciplina com a docência escolar. Outra egressa, na mesma linha da falta de compreensão de seus professores de área sobre a importância da docência, dá pistas de como é importante o amparo docente e humano no momento de refletir sobre as práticas de experiência da docência escolar:

“Há disciplinas e professores maravilhosos na área da educação (FACED) na UFRGS. Que super estimularam a discussão, reflexão, pensamento crítico. No entanto, muitos outros não, infelizmente. Na Biologia, ao menos na minha época e no meu ponto de vista, possuía muitas disciplinas um tanto redundantes em termos de conteúdo trabalhado, bem como condução das aulas. O que considero que realmente me ajudou, afora as raras disciplinas e professores mega competentes, foi a prática didática juntamente com a discussão em grupo (uma espécie de terapia de grupo), e o acompanhamento aula a aula pelas professoras. Isso ajudou imensamente para ganhar experiência e confiança.”

Licenciada 34

No entanto, por não ser o objetivo desta pesquisa, não há elementos empíricos suficientes para avaliar criticamente se a posição dos alunos está tomada de preconceito e/ou se há realmente uma cultura de desestímulo por parte dos cursos em relação às disciplinas ministradas na Faculdade de Educação. Entretanto, as respostas dos egressos mostram indícios de que seus conhecimentos na área pedagógica, bem como sua compreensão sobre os desafios da docência diante da real situação da escola da Educação Básica, poderiam ser mais estimulados por experiências formativas mais próximas ao contexto escolar. A própria egressa do excerto acima indica como a sua participação em atividades práticas potencializou sua apropriação de conhecimentos em relação à docência, o que possivelmente a fez experienciar a docência depois de formada de uma forma mais tranquila, confiante e emocionalmente estável. Esta avaliação é corroborada por outros 12 comentários que ressaltam algo extremamente importante e que já fora referido anteriormente, que 4 anos de curso, ou 2800 horas de aula, ampliadas a partir da Res.02/2015 do CNE para 3200, são insuficientes para que um aluno se forme um professor especializado em todas as áreas de atuação docente. Contudo, outro comentário demonstra como o aluno que se torne um agente reflexivo e ativo em seu processo de formação, encontra na graduação outras formas de se capacitar para a formação, neste caso docente.

“Se eu penso só nas disciplinas/aulas definitivamente eu não me senti preparada pra dar aula, mas os projetos de extensão e pesquisa que eu participei vinculados à universidade me prepararam e fizeram eu me sentir segura sobre dar aula.”

Licenciada 236

Outro detalhe importante do relato da egressa acima, diz respeito à um princípio universitário importante no âmbito da formação de nossos estudantes e que torna esse aprendizado muito mais amplo, versátil e aprofundado. Trata-se do princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Este aspecto está presente nos comentários de 9 egressos que avaliam como muito importantes a utilização destas três áreas de formação para o aperfeiçoamento de sua formação. Outra área de formação que é oferecida aos nossos licenciandos como uma ferramenta formativa - e muito citada como importante nos comentários dos egressos - é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Este Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, gerido na Universidade por um coordenador institucional e com o apoio da Coordenadoria das Licenciaturas – COORLICEN, oportuniza aos licenciandos na primeira metade de sua licenciatura, uma experiência no cotidiano das Escolas Públicas da Educação Básica. Através de projetos de observação e interação, refletem sobre a prática profissional do professor no cotidiano da sala de aula, isso com a supervisão de um professor da escola e a orientação de um subcoordenador de área, professor da UFRGS. A relevância deste Programa em nível nacional para a formação inicial de professores é mensurada pelo estudo de Solange Silva e Cláudio Nunes (2016) sobre o estado da arte das produções acadêmicas sobre o PIBID, demonstra que em 2014 tínhamos 313 projetos espalhados em 284 instituições de ensino nacionais. Além disso, aponta o presente estudo que foram realizados, em busca ao Portal de Periódicos da CAPES, nas reuniões da ANPED e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 90 trabalhos em nível pós-graduação exclusivamente sobre o PIBID (SILVA; NUNES, 2016, p. 96). Este programa é citado nominalmente por 13 egressos em seus comentários como tendo sido muito importante em seu processo de formação como professor, conforme o excerto abaixo.

“Fui bolsista do PIBID e acredito que essa experiência foi a que mais contribui para minha formação como professora.”

Licenciada 425

Eli Fabris e Maria Cláudia Dall’Igna (2015), ao estudar a importância deste programa na formação dos licenciandos da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, avaliam que o Programa tem grande importância na constituição

docente destes estudantes, uma vez que os convida a uma formação “voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros – o que chamamos de ethos de formação”. (FABRIS; DAL’IGNA, 2015, p. 81). O programa constitui-se numa excelente ferramenta, pois convoca os estudantes a serem sujeitos de sua própria ação, isto é, rompem com a situação de espectadores de uma sala de aula, para colocá-los na função de agentes em sua própria formação. Nessa medida, por conta das “operações sobre si mesmos” a partir das práticas destes sujeitos pibidianos, os mesmos vão “modificando seus *modos de ser e agir*” (grifos das autoras) (FABRIS; DAL’IGNA, 2015, p. 78). As autoras entendem a constituição do ethos como “os modos de ser e agir” (FABRIS; DAL’IGNA, 2015, p. 78) que os sujeitos constituem a partir de sua relação com o espaço e os outros ou, ainda, com a experiência em relação a estes e, baseadas em Foucault, caracterizam-no como “uma maneira de pensar e sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (FABRIS; DAL’IGNA, 2015, p. 81). A egressa, cujo comentário está abaixo destacado, demonstra como a ação dela sobre si mesma produziu uma reflexão que se tornou compreensível para ela e pode ter constituído sua subjetividade, a partir da operação em seus mais profundos processos de constituição como “sujeito-professora”.

“O currículo do curso não prepara suficientemente para a docência... Foi a participação no PIBID/Língua Portuguesa que me fez ter certeza que queria realmente ser professora, e uso praticamente tudo que aprendi no Programa em minhas aulas. Os estágios acontecem apenas no final do curso e até lá o estudante já teve muitas dúvidas sobre sua escolha.”

Licenciada 316

Tal excerto apoiado sobre esta reflexão leva-me a compreender quando Jorge Larrosa Bondía nos convida a pensar a educação na contramão da tal “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”, pois “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 19). Através dessa perspectiva e a partir do par experiência/sentido, convoca-nos a pensar na experiência como um “princípio de subjetividade” (LARROSA BONDÍA, 2011, p. 6), no qual as experiências se tornam constitutivas quando há no sujeito um local em que elas *acontecem* e são tomadas de sentidos na relação, no diálogo com a singularidade do sujeito. Sentidos que não

são iguais, ainda que os objetos – nesse caso, conhecimentos pedagógicos - a partir do qual se experiencia os acontecimentos, sejam os mesmos. Justifica o autor que “é em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência” (LARROSA BONDÍA, 2011, p. 6). A partir deste entendimento, tenho eu mesmo experienciado minha formação docente ao compreender – num processo subjetivo de constituição docente – que os conhecimentos que fui adquirindo ao longo de minha formação precisaram da experiência docente, das tensões (e de tudo que dela resulta) do “chão da escola”, para me fazerem sentir a docência, transformando, dentro de mim, conteúdos em conhecimentos. Esse sentir a docência é parte da formação do *ethos* docente deste sujeito que não se forma professor sem que os conhecimentos apreendidos em seu (per)curso de graduação encontrem a singularidade do próprio sujeito. Seu modo de cheirar, de olhar, de escutar, de pensar, de sentir as relações que a docência lhe faz compreender a partir da passagem (LARROSA BONDÍA, 2002) que o *conhecimento* faz no *sujeito*, torna a experiência constituinte do *ethos* docente. Compreendo por *ethos docente*, a constituição crítica e problematizada pelo sujeito aluno diante de suas compreensões e posições éticas em terreno de constante negociação e que, ao serem dialogadas, experienciadas, constituem seus “modos de ser e agir”, conforme Eli Fabris e Maria Cláudia Dal’igna (2015, p. 78). São as experiências que se dão durante a formação do licenciando - em que se mesclam as teorias pedagógicas, psicológicas, sociológicas, etc., com a própria vida destes estudantes - que contribuem para constituí-los como um sujeito professor. No excerto abaixo, cito o relato de uma egressa que demonstra, em suas atividades formativas, a mescla da aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de práticas delineadas pelo sujeito em suas intenções formativas:

“O curso em si, considerando apenas as cadeiras, não fornece tanto suporte ao futuro professor em relação às suas práticas, quiçá nos prepare em relação ao conteúdo a ser lecionado. Mas minhas escolhas de bolsa durante o curso, como PIBID, NELE e CEUE Pré-vestibular, me prepararam para a atuação como professora. Nesse sentido, a UFRGS me forneceu suporte para minhas práticas, mas o currículo em si parece insuficiente.”

Licenciada 264

Laura Dalla Zen (2017) que em sua tese de doutorado realiza uma pesquisa sobre “*o lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente*”, aproxima-nos do conceito de *ethos docente* como sendo um processo constitutivo a partir de “[...] um trabalho do sujeito sobre si mesmo capaz de produzir uma mudança em seu modo de ser como professor, mas não apenas” (DALLA ZEN 2017, p. 103). Neste sentido ela aposta na “[...] função *etopoiética* assumida pelas experiências culturais na vida de alunas do curso de Pedagogia, ao considerar os efeitos que essas experiências podem ter ‘[...] na natureza do sujeito, ou melhor dizendo, na sua maneira de agir, no seu êthos’ (FOUCAULT, 2010a, p. 211)” (DALLA ZEN, 2017, p. 30). Foucault - ao referir-se ao exercício da escrita de si na cultura grega como um processo através do qual o sujeito “[...] elabora os discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios reais de ação” -, considera que a escrita de si tem uma “[...] função etopoiética: ela é operadora de transformação da verdade em êthos” (FOUCAULT, 2004, p. 147). Desta mesma forma, creio que as experiências que o PIBID oportuniza ao sujeito, diante dos desafios da docência em seu terreno de atuação e na tomada de decisões que tal programa os desafia experienciar, sejam poderosas formas de constituição, de transformação desta verdade da docência em seu próprio ethos, ou ethos de formação. No excerto abaixo outro egresso traz um retrato em que relaciona esta verdade do “ser docente” a partir da experiência do programa na formação de seu ethos docente.

“Minha participação no PIBID acabou fazendo com que eu aprendesse e praticasse muitas questões relacionadas à docência. No entanto, no que condiz ao curso, penso que foi meu interesse pela docência e minha inserção no referido programa, que auxiliaram em minha qualificação profissional e pessoal.”

Licenciado 224

Fabris e Dal’igna (2015, p. 78) referem que “a escrita de si é uma condição para o cuidado de si para uma ética de si mesmo, uma transformação dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em *modos de agir e de ser*” (grifos das autoras). Neste sentido, podemos depreender da análise acima que as experiências, saberes e conhecimentos vividos pelos licenciados podem oportunizar-lhes uma percepção das coisas que lhes acontecem de forma que, ao “tomá-las como verdades” possam transformá-las a partir de um trabalho sobre si mesmos em parte

de seu *ethos docente*. Nesse sentido, ao tematizar a formação recebida por suas alunas no curso de pedagogia (o que aqui estou percebendo ocorrer nas falas dos egressos em torno de suas experiências docentes ao longo da graduação, sejam do PIBID ou dos estágios), Dalla Zen considera que

[...] a formação não se recebe; ela implica, antes de tudo, um processo ativo, uma disponibilidade do sujeito em cuidar de si; ou, em outras palavras, diz respeito a um exercício contínuo de transformação de si, com vistas a uma melhor relação consigo e, fundamentalmente, com os outros.” (DALLA ZEN, 2017, p. 103, grifo da autora).

O impacto de cada uma dessas vivências e experiências produzidas e problematizadas pelo sujeito em sua formação, implica a constituição de si mesmos, isto é, de seu *ethos docente*. Na sua maneira de ser e agir como professor de modo a tornar o seu fazer docente uma relação constante de transformação de si e dos outros, num processo sempre inacabado de experiência. Sempre inacabado, por que depende do outro, e se depende do outro será sempre uma nova experiência, uma nova constituição de saberes, a partir da singularidade dos sujeitos, de suas reflexões, de suas experiências e, a partir disso, de seus conhecimentos. Ao experienciar em sua formação como licenciando essas vivências de formação e a problematização do saber da experiência, de forma que se produza conhecimento, da mesma forma, ao longo do exercício de sua docência o egresso poderá adequar suas expectativas como professor diante dos desafios da (in)tenso relação de ensino e aprendizagem. Ademais, poderá reconhecer o aprendizado pela experiência com cada um de seus singulares alunos, incluídos ou não, com seus sonhos e suas motivações. Por isso, entendo que as experiências formativas do sujeito necessitem de um espaço de formação que o permita sentir o aprendizado, explorar atividades que o desafie, desestabilize e permita experienciar os caminhos eleitos por ele diante de sua subjetividade e que, nesta formação constante, continuam a constituí-la (subjetividade). Para isso, é importante, voltando ao início desta seção de análises, que os docentes se permitam ser este agente da experiência, um sujeito que, antes de dizer como as coisas são, perceba que “o são” depende do aluno e que “o que é” não está dado pelo conteúdo, mas pela relação deste conhecimento com o *território de passagem* (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 19) chamado aluno. Neste território, ao encontrar lugar, o conteúdo se relaciona com o aluno (sujeito da experiência) e propicia a constituição por parte deste, de novos modos de ser e agir,

próprios de sua subjetividade, para que, quiçá, tenhamos uma docência comprometida um pouco mais com o sujeito e um pouco menos com o conteúdo.

4.3 DO DISCURSO AO COMPROMISSO: SER DOCENTE É UMA CONSTANTE FORMAÇÃO

Uma terceira unidade de análise que emerge a partir da leitura dos dados, tanto nas questões de múltipla escolha das duas primeiras seções do questionário, quanto dos comentários do espaço aberto, diz respeito à necessidade dos egressos, na época enquanto estudantes universitários, de que o curso de licenciatura os tivesse formados para efetivamente entrarem em uma sala de aula em condições de sentirem-se confiantes como professores. Alguém que não fosse da área da docência, ao olhar para os gráficos da segunda parte da pesquisa aqui empreendida - a da escala de Likert, em que os egressos concordam muito ou plenamente com as afirmações que ressaltam a boa formação recebida na graduação em licenciatura - esperaria que as experiências desses egressos como professores fossem, de alguma forma, mais tranquilas. Contudo, percebemos por muitos dos comentários - o que encontra semelhança com o histórico apresentado por Rosa (2007) -, que os egressos se sentem, alguns deles, demasiadamente ansiosos, tensos e amedrontados ao experimentar a sala de aula, algo que já comentei anteriormente. São diversos os relatos em que os egressos manifestam que o curso de Graduação não é suficiente para a sua formação e para as lacunas que apontam neste sentido. No excerto abaixo, destaco o comentário de uma egressa que manifesta esta questão:

“Formei-me e fui direto para sala de aula, sentia-me perdida para planejar, para explicar, para ensinar. Eu lutava para por em prática o que aprendi durante a graduação, vivia com uma constante culpa interior, pois eu não conseguia por em prática o que havia aprendido. Sabia que não estava conseguindo dar aula como aprendi, eu não dava conta de planejar, de me preparar, de pesquisar e por isso, algumas vezes, reproduzi práticas que tanto critiquei e aprendi como erradas em meus anos na universidade.”

Licenciada 300

Pela discussão que já fiz na primeira unidade de análise, em relação a pouca carga horária de atividades sobre o tema da inclusão escolar, esta parece ser uma

conclusão geral dos egressos, qual seja a de que o curso de graduação não forma o professor de forma completa frente às necessidades gerais do fazer docente. Contudo, fica o questionamento de por que razão os egressos, enquanto alunos de graduação tem a impressão de que deveriam concluir a graduação nesta perspectiva de formação total, acabada? Por que geram tanto desconforto as primeiras experiências profissionais como professores para os nossos licenciados? Eu mesmo publicizei no início desta dissertação a minha angústia frente às primeiras experiências como docente de uma aluna de inclusão escolar, mas, ao ampliarmos o foco vemos que este sentimento afeta a muitos licenciados “de primeira viagem”, alguns de segunda, terceira. Em minha defesa de qualificação recordo-me da professora Luciene Simões, então componente da banca de avaliação do meu projeto de dissertação, ao mencionar que, em suas orientações de estágio, acompanha alunos que “estão preocupados em dar o conteúdo, passar a mensagem de sua aula”. Penso que esta situação ocorra, muito pela dificuldade do professor em fazer algo mais do que isso, diante de uma turma de 25, 30 alunos, com todos os desafios implicados na relação destes com um professor em processo de formação. E aqui, quero aproveitar esta frase “em processo de formação” para pensarmos juntos que a docência é uma atividade extremamente vulnerável, tendo em vista que é cruzada por muitas variáveis, situações complexas, durante uma atividade em sala de aula. Juan Jáspez e Marita Sánchez-Moreno (2019), apresentam-nos estudos realizados em distintos países que demonstram que os desafios da docência para professores recém-formados são similares e consistem em manter a motivação dos alunos, manter a disciplina em sala de aula, lidar com as diferenças de cada aluno, compreender a cultura organizacional da escola, avaliação da aprendizagem dos alunos, dentre outras dificuldades. E tais dificuldades, precisam de tempo de experiência docente para que possam ser administradas de modo que gerem um terreno mais favorável de ensino e aprendizagem a alunos e professores. Luciane Swirsky (2018), em seu projeto de dissertação, demonstra-nos como as contingências vividas pelos professores em sala de aula, impactam o seu trabalho de forma a redesenhá-lo diariamente diante de tais desafios. E neste trabalho, percebemos que tais contingências, dificuldades e desafios da docência de professores em início de carreira perduram diante de tais realidades ao longo de sua

vida profissional. Mas, ao contrário dessa compreensão, recai sobre o professor certo enunciado³⁰ que exige dele um exagerado domínio de sala de aula, como se estivesse trabalhando com uma barra de ferro que dilata ao calor ou com um corpo em estado febril para o qual já temos um remédio específico a receitar. Docência não se faz dessa maneira, implica relação, implica análises que só surgem na prática e que no laboratório não se conseguem mensurar. Tardif e Lessard (2005) nos aproximam de uma definição sobre essa complexidade da docência ao referir que seu “objeto não é constituído de matéria ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35). O excerto a seguir chama atenção por considerar o inacabamento da formação docente, convergindo para a ideia aqui destacada de que para se constituir como professor é necessária uma formação contínua:

“[...] Nem tudo iremos aprender na UFRGS, mas existem questões que precisam sim ser muito discutidas e estudadas. Raciocínio lógico infantil com crianças de 0 à 3 anos é uma destas questões. Devo muito à UFRGS, a minha casa, por esse olhar sensível, pelo encantamento que carrego comigo, pela percepção desse inacabamento docente (nunca sou professora, sempre estou me tornando professora); sou grata por tantos conhecimentos que construí nas salas de aula. Mas enquanto os professores e os alunos de graduação não entrarem de VERDADE na sala de aula escolar, não veremos mudanças realmente significativas. Sala de aula escolar não é laboratório, é casa! [...]”

Licenciada 146

Ainda que entenda a crítica que a egressa faz aos professores que estimulam demasiadamente a pesquisa dos conhecimentos específicos de área em detrimento da docência, acredito que, sim, a escola também seja laboratório. Laboratório no sentido de experimentar, sentir, errar e tentar de novo, acertar, lutar, ganhar espaço, perder outros, enfim docência é uma ação humana, com tudo que isso acarreta! E ademais de ser humana, carga horária nenhuma de graduação, daria conta de trabalhar todos os conteúdos que tangenciam as especificidades da relação de

³⁰ Não estou utilizando o conceito de enunciado nas análises deste trabalho, mas acredito, a partir de meus estudos iniciais sobre análise de discurso em Foucault, que reconheço aqui um enunciado. Para Foucault um “enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos [...] e define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2002, p. 104). E que por ser usado como expressão de um conjunto de signos, “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2002, p. 56).

ensino e aprendizagem com crianças e adolescentes da Escola Básica, em seus variados aspectos de formação.

Eli Fabris (2011) nos aproxima desta compreensão através de um artigo em que apresenta uma pesquisa realizada com professoras da rede pública de São Leopoldo-RS sobre suas experiências de in/exclusão escolar. Nele, a autora nos convida a pensar que existe sobre a ação do professor um equivocado pressuposto de completude formativa, através da qual não seria necessário pesquisa ou formação continuada para a realização de sua atividade. Compara à necessidade que outros profissionais têm, como médicos, arquitetos, enfermeiros, de empreender estudos e pesquisas para a realização aperfeiçoada de seus trabalhos e para os quais é compreensível tal continuidade formativa. Ressalta que “nenhum destes profissionais precisa assumir a posição de *sapiência universal*”, ao contrário do que acontece com os professores a quem “não é permitido que assumam a posição do *não saber*” atribuindo esse entendimento “ao significada cultural que posiciona o docente como *alguém que sabe porque ensina* e que, por isso, precisa e deve apresentar um perfil que não deixa dúvidas do seu saber” (FABRIS, 2011, p. 33). Penso que há socialmente um discurso que nomeiei de completude formativa que recai sobre o professor e que é retroalimentado socialmente para que ele se aceite nesta condição. Este discurso opera sobre os licenciados de forma que se sintam, ao sair da graduação, “aptos” a assumirem uma turma de alunos de forma tranquila e organizada, na qual possam repartir e ensinar tudo aquilo que está previsto no currículo a este grupo de alunos. Por conta dessa mesma formação discursiva, espera-se que o professor dê sua aula, ensine seus alunos e, sendo possível, ainda apoie nas funções de pai e mãe, tendo em vista que ao “ensinar” recaem sobre os professores muitos destes enunciados que o colocam na figura do responsável, do “preceptor”, do “mestre” na educação de seus alunos. Transferem a ele toda uma construção de valores e responsabilidades que nem famílias, nem Estado parecem querer mais assumir. Esse mesmo discurso produz o quadro social de desrespeito à função dos professores, sem que lhes seja oportunizada a formação continuada, através de pesquisas e estudos que somem conhecimentos e condições de entender e qualificar as condições de ensino de seus alunos. Segundo Tardif e Lessard (2005) historicamente o ensino escolar é “visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo” sendo este tempo visto como sem valor, uma vez que “é simplesmente uma preparação para a

verdadeira vida”, ou seja, o “trabalho produtivo”, um tempo que se precisa passar mas que o ideal seria se pudesse não ter que existir, “ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17). Menciona Eli Fabris no mesmo artigo supracitado que as professoras participantes de seu estudo assumiram a posição “que se tornou comum na tradição pedagógica brasileira, de que a formação inicial ou continuada deve dar conta de todos os problemas pedagógicos” (FABRIS, 2011, p. 33) do cotidiano escolar. Ao concordar com a autora, atribuo um acento a essa tradição como um discurso social que permeia a formação docente, instituindo através de enunciados com o do cuidado, o do amor (quase maternal), o de que a educação é uma ciência menos específica e mais geral, para justificar essa aptidão esperada na conquista do “canudo” de licenciatura. Ao contrário de outras formações como a médica, a que se entende perfeitamente a realização de uma residência e se louva o quanto mais o indivíduo quiser estudar; do direito em que depois de formado, o sujeito ainda vai se especializar em algo e fortalecer uma compreensão técnica fundamental para sua profissão; de dentistas, enfermeiros, dentre outras profissões às quais se glorifica a especialização e a própria atuação profissional. No âmbito da docência, outro conhecido discurso de insuficiência financeira e de status faz com que as famílias desejem tudo, menos que um de seus membros opte por esta carreira profissional. Posteriormente, tendo escolhido a docência, vem a famigerada coerção pela sequência dos estudos para que, com sorte, o sujeito se torne docente de nível superior. Enfim, na carreira de professor, há um paradoxo, no qual por um lado age o discurso da falta de escolha, falta de condições de passar em um outro vestibular mais forte e concorrido; por outro, o que Eli Fabris nos apresenta com o termo “sapiência universal”, através do qual se imprime no sujeito professor a marca do dever da formação total, sem deixar dúvidas de seu saber” (FABRIS, 2011, p. 33). Este discurso da completude formativa da docência, daquele que detém o conhecimento, daquele que é o representante da sabedoria, reproduz um discurso moderno da educação, qual seja o do mestre que detém o conhecimento e que o passará ao seu aluno – do latim *alumnus*³¹, que provém de “*alere*” que significa “alimentar” e que, portanto, precisa ser alimentado intelectualmente (GRAMÁTICA.NET.BR, [201-?]). Este discurso, que atribuo à visão

³¹ Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-aluno/>. Acesso em: 04 mar. 2019.

moderna de ciência, deslocou o sentido dos conceitos de formação da antiguidade, como a grega (*Paidéia*) e a alemã (*Bildung*). Apesar de serem culturas e momentos históricos distintos, busco marcar que a nossa cultura está impregnada por um discurso de homogeneidade em que se busca a aplicação de um modelo adequado, utilitarista, ao contrário dos modelos da antiguidade como a *Bildung*, que está mais baseada na construção do sujeito como uma formação de dentro para fora em um processo de “formar-se” através de um processo, um “exercício da transformação de si” (FABRIS; DAL’IGNA, 2015, p. 81). Já no contexto de formação grega, segundo Laura Dalla Zen, este ideal de formação correspondia a uma “relação entre cultura e formação [...] tomada como continuidade e transformação” e que “o ideal grego de formação aparece vinculado à repercussão da formação do homem em âmbito coletivo” (DALLA ZEN, 2017, p. 79). Não se trata aqui, entretanto, de fazer uma exaltação ao padrão de formação grego como um padrão ideal, primeiro por que o ideal não existe como algo a ser atingido universalmente, se não como uma construção relativa à cada cultura. Segundo, a formação do homem grego não se estendia para todas as pessoas, mas somente as crianças de sexo masculino e livres. Ainda assim, é possível perceber como estas sociedades valorizavam a educação em seu contexto de formação do sujeito como um ser em busca do conhecimento de si e de suas potencialidades em meio social e cultural, o que vai na contramão de uma educação baseada pela reprodução daquilo que já está dado e que vem “de fora para dentro” do sujeito como uma verdade que insiste em ser contada e transmitida.

Como já dito anteriormente, alguns enunciados, em minha própria formação como professor, geraram sentimentos de “falta de preparo” para a docência, quase levando à minha desistência da carreira de professor pelo sentimento de falta de capacidade para o exercício docente. Era constante a pressão dentro de mim destas duas forças – por um lado a do discurso da preparação total e acabada e, por outro, a do sentimento de experiência da docência como formação - que buscavam subjetivar-me em meu percurso acadêmico-profissional. Entretanto, aos poucos fui percebendo que esta tensão era parte da minha experiência de sentir a docência e a constituição de meus valores e aprendizados em terreno de contínua formação, o que António Nóvoa chama de “formação profissionalizante” (NÓVOA, 2009).

Alguns comentários dos egressos vão nesta direção, ao demonstrarem a importância de algumas experiências externas ao curso de graduação, seja por um

curso anterior, seja por um estágio adicional, ou mesmo pela atuação profissional docente em meio à formação. No excerto abaixo, o licenciado apresenta-nos esta opinião ao conceber a formação universitária como uma base teórica que vai oferecer condições para a formação que se fortalece no terreno da prática e da experimentação do estágio.

“Embora a faculdade te dê um suporte para chegar em sala de aula, todo professor vai ter segurança e aprender mesmo a atuar como tal somente na prática e com o passar dos anos de prática. Faculdade ajuda a refletir sobre o ensino em si, mas a parte prática fica um pouco mais distante, vendo mais nos estágios obrigatórios.”

Licenciado 182

Segundo Nóvoa (2011) “não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. É neste sentido que falo de passar a formação de professores para “dentro” da profissão”. Recordo-me ao final do meu curso de Graduação em Educação Física, ao ser estimulado por um professor a seguir a carreira acadêmica da pesquisa concorrendo a uma vaga de Mestrado, que sentia um forte desejo de viver a experiência da docência escolar. Percebia que não faria sentido estudar algo de que eu não tivesse proximidade. Que não teria como desenvolver um problema de pesquisa sem conviver com o espaço da escola e perceber que aspectos da docência haveria de estudar. Precisava colocar em prática – experienciar, no chão da escola – os conhecimentos e conteúdos que tinha adquirido ao longo do curso, para saber de fato o que significava o “ser professor”. Foi muito importante dar voz a este desejo a fim de compreender a complexidade da escola, a relação com os alunos, suas singularidades, seus desafios e dificuldades, de modo que pudesse ter uma dimensão desta profissão, da docência. Percebi, conforme o relato da egressa abaixo, que estava apenas começando a ter noção desta formação, que ela própria estava em seu princípio, sendo formada a cada passo, a cada relação professor-aluno, a cada desafio impensado na sala de aula da universidade.

O curso me deu subsídios importantes na questão de conteúdos, porém a prática é muito diferente. Ser docente é muito mais do que ensinar e educar, temos que aprender com nossos alunos para poder encontrar junto com eles o melhor caminho para o conhecimento.

Licenciado 385

Desta forma, penso que a formação de licenciatura seja sim, como o próprio nome dado nas Diretrizes Curriculares Nacionais sugere, uma formação inicial. Essa formação deve compreender, conforme Nóvoa (2003), “uma formação sólida que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico” (NÓVOA, 2003, p. 26), o que é materializado pelos egressos em seus comentários. Contudo, acrescenta o autor que, além desta formação inicial, como forma de complementar esta formação, deva se “acompanhar os jovens professores, permitindo-lhes um tempo de transição, de aprendizagem do ethos e das rotinas da profissão” (NÓVOA, 2003, p. 26), como forma de produzir uma experiência que lhes possibilite constituir seus próprios modos de ser e agir, isto é, a formação de seu ethos docente. E, um terceiro elemento formativo que seria “a integração de um grupo docente que, no quadro de projetos da escola, promovam uma atitude de formação, de reflexão e inovação” (NÓVOA, 2003, p. 26). A formação de licenciatura, desta forma, trata de fomentar a base teórica e metodológica a que se refere o autor no primeiro dos três elementos de formação, anteriormente citados. O segundo passo seria uma espécie de formação continuada, em que a experiência da docência propiciada pela formação do professor, far-lhe-ia refletir sobre sua prática, de forma a constituir um caminho próprio de formação ou, em outras palavras, seus próprios modos de ser e agir como professor, ou ainda, de seu *ethos* de formação. Este *ethos*, sendo uma constituição própria do sujeito, “sobre si mesmo capaz de produzir uma mudança em seu modo de ser como professor (...) em um exercício contínuo de transformação de si, com vistas a uma melhor relação consigo e, fundamentalmente, com os outros” (DALLA ZEN, 2017, p. 103), tem uma importância profunda na constituição docente. A egressa abaixo faz, em seu comentário acerca-nos desta compreensão e revela um entendimento diacrônico em relação ao discurso da *completude* da formação, uma vez que destaca a importância da continuidade do processo de (trans)formação docente.

“De certo modo, acredito que o currículo nunca dará conta de tratar de todas as possibilidades. Temos um limite temporal que não permite explorar todos os tipos de dificuldades que poderemos encontrar em sala de aula. No entanto, durante a graduação, tive contatos com professores que foram fundamentais para minha formação, para perceber a impossibilidade de sair da graduação com uma espécie de manual “como agir em determinada situação”. A graduação é importante em nossa formação, mas nossa preparação como professor segue ao longo de toda carreira.”

Diante disso, destaco que a formação continuada do professor é um princípio fundamental para a sua formação complementar e necessita ser, não apenas mais estudada e defendida, pois isto já o é e em larga escala, mas compreendida como uma parte importante da formação do fazer-docente deste sujeito, profissional da educação. Este sujeito é o mesmo que, através do espaço aberto desta pesquisa, destaca que, embora a formação de licenciatura tenha sido satisfatória, necessita de uma formação contínua e em campo de trabalho para que se constituam outros elementos formativos que a sala de aula da graduação não é capaz de propiciar. Tais elementos que partem da já mencionada relação com o aluno, com a escola, com as singularidades e complexidades desta relação humana, precisam ser compreendidos como parte desta formação docente. É preciso que se estabeleça um terreno de oportunidades formativas a este professor que não se assujeita mais ao método da transmissão de conteúdo, mas que resiste ao perceber a multiforme relação de ensino e aprendizagem, em mão dupla (aluno e professor), do fazer-docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que nada nesta vida seja conclusivo e que nesta perspectiva, este trabalho também não o seja, destaco neste capítulo de encerramento, deste conjunto de passos em direção ao estudo da temática proposta, algumas percepções a partir deste percurso. Um percurso ainda formativo e que constitui algo do que sou até aqui e do que deixo por vir a ser a partir daqui.

Posto isso, diante do objetivo de analisar as potencialidades e fragilidades expressas pelos egressos sobre sua formação docente de licenciatura, considero importante ressaltar alguns aspectos apresentados pela pesquisa, tais como a existência de um perfil de estudante - atualmente, bastante heterogêneo, fruto, entre outras questões, pela experiência da Lei de Cotas - que ingressa na Universidade, em sua maioria, entre 18 e 24 anos, na direção do pretendido pela meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE). Apresenta-nos, a pesquisa, um sujeito graduando de licenciatura que, pelo perfil atual de nossos ingressantes, necessita dividir o período de estudos com sua jornada de trabalho, o que acarreta experiências profissionais que implicam a formação, sua e dos seus colegas, como por exemplo em relação ao percurso um pouco mais lento do que a previsão da grade curricular de seu curso. Destaca-se que estes estudantes vislumbram uma formação na graduação que, pela possível excelência que avaliam no geral, seja suficiente para a completude do exercício de sua profissão. A pesquisa mostra ainda que pouco menos da metade deles, ou continua seu percurso de formação em pós-graduação, ou busca outra atuação profissional ou ainda que apenas com a graduação não encontra empregabilidade na docência escolar.

Quanto à formação para a docência inclusiva, percebemos egressos que alegam não terem sido devidamente formados, mas que acreditam ter uma formação adequada para a docência escolar de modo mais amplo. Esse descompasso nas respostas leva-me a considerar que os egressos - imersos que estão na racionalidade da produção e do profissionalismo exacerbado, como se a profissão de professor de matemática, português, dentre outros, fosse o único objetivo de uma formação acadêmica - estejam mais focados e preocupados em transmitir o conteúdo específico de sua formação de licenciatura, do que em se colocar no lugar do outro (aluno) para compreender como este sujeito “aprende”. Ademais, ao separarem a “formação docente” da formação para a educação

inclusiva, já tornam as estratégias que deverão usar com os alunos de inclusão como algo exterior ao processo educativo. Entendo que a educação necessita ser um espaço de alteridade em que os sujeitos sejam, por sua heterogeneidade, respeitados em suas diferenças. Assim, a necessidade de olhar os alunos como sujeitos de inclusão estaria engendrada no próprio ato processual educativo, tendo em vista que, em qualquer situação, a escola deve ser um espaço de inclusão. Ao compreendermos a escola como este espaço de constante inclusão - de todos e não apenas de quem possua alguma patologia ou deficiência - não haveria a necessidade de compreender este trabalho fora do âmbito das atribuições profissionais da docência, portanto, também não haveria a necessidade de compreender este trabalho como externo ao processo geral de formação docente. Entretanto, ainda que não tenhamos chegado a este patamar de racionalidade inclusiva – não a do imperativo de Estado, mas a do imperativo da alteridade -, faz-se imprescindível questionar se os estudantes de licenciatura compreendem que uma disciplina não precisa levar, necessariamente, o termo “inclusão” em seu nome para tratar da temática, bem como não possa ser deslocada a compreensão da alteridade e do respeito às diferenças em qualquer que seja a prática ou teoria de formação docente.

Depreende-se das falas destes egressos a inquietude da falta de um “produto” específico de formação, que se possa definir como algo que “foi aprendido” no curso de licenciatura. Um produto que possa ser ofertado, transmitido e/ou comercializado no âmbito profissional, assim como o têm dentistas, arquitetos, médicos, e demais profissionais que veem a aplicabilidade de seus conhecimentos de forma mais concreta no mercado de trabalho, ao lidar com questões mais pontuais e fluídas. Essa concepção se depreende do conjunto de falas que vão mais ao encontro de um sujeito professor que tende à simples transmissão de conteúdos, numa compreensão profissional – imersa na racionalidade neoliberal da produção e do consumo – que busca o sentimento do “dever cumprido”. Ao contrário de um sujeito preocupado com o aluno - como alguém a quem precisa conhecer, reconhecer, trocar experiências, suscitar vontades e desejos, seduzir e auxiliar na aquisição de conhecimentos. Assim é na educação - em que a produção de conhecimentos e as noções de vida, de liberdade, de autonomia, de responsabilidade com as quais o professor lida cotidianamente na vida educacional de um aluno, seja ele uma criança ou um adulto - que aparecem muitos desafios por

não lidar com produtos acabados e aplicáveis concretamente. Essa concepção do curso como mera ferramenta de aplicação profissional, remete também aos egressos que mencionam não terem sido formados para a docência inclusiva por terem cursado não mais do que uma disciplina específica para esta temática, o que, retomando o discurso da “sapiência universal”³² de Fabris (2011, p. 33), permite-me crer que esperavam concluir o seu curso de graduação “sabendo tudo” sobre a temática da inclusão escolar, foco deste estudo. Derivado desta compreensão, apresentei o termo “completude formativa” para destacar a série de enunciados que se produzem em nossa cultura no sentido de fazer crer que, uma vez formados, estes estudantes estejam aptos e devam apresentar-se como tais para o exercício de suas profissões. Neste caso, analiso propriamente o impacto destes enunciados sobre os licenciados, o que produz neles próprios o entendimento de que ou o curso me “formou” verdadeira e completamente para a profissão docente, ou ele pecou nesta formação, o que acaba por gerar um desgaste emocional substancial em tais egressos, uma vez que se, no exercício profissional, percebem-se em fase de constante aprendizado da ação de ser professor.

Diante desta formação que os egressos avaliam como excelente no geral, mas insuficiente no que tange à inclusão escolar, quanto às atividades práticas e a alguns conteúdos relativos ao ensino e à aprendizagem, torna-se instigante compreender, através da continuidade destes estudos, como estes sujeitos constituíram-se docentes nesta caminhada formativa para além do terreno da graduação. Tendo em vista, como salienta Nóvoa (2009, p. 214) que o professor continua em processo de “formação profissionalizante”, estes professores, sujeitos desta pesquisa, também estarão constantemente se constituindo como docentes pelo exercício da exposição de seus conhecimentos à prática profissional. Neste sentido, a presente pesquisa abre uma porta a fim de compreender como as experiências formativas, acadêmicas, sociais e profissionais destes sujeitos cruzam a sua formação de forma a constituí-los como professores. Compreender de que forma estas variadas experiências curriculares (aqui entendendo currículo como tudo que corre e ocorre junto à formação do sujeito, acadêmicas e não acadêmicas) contribuem para constituir o *ethos* docente deste sujeito licenciado. Urge analisar - o que necessitaria de uma interação qualitativa junto a estes sujeitos, através de

³² Significado cultural que posiciona o docente como *alguém que sabe* porque *ensina* e que, por isso, precisa e deve apresentar um perfil que não deixe dúvidas de seu saber”

narrativas sobre este percurso formativo integral - como ocorrem estas experiências singulares na formação do sujeito. No intuito de compreender essas especificidades formativas que se constituem por um trabalho de interação entre o sujeito e o conhecimento que, conforme Laura Dalla Zen (2017, p. 105), “implica, antes de tudo, um processo ativo, uma disponibilidade do sujeito em cuidar de si”, faz-se imprescindível ouvir estes sujeitos egressos em torno de suas memórias, aprendizados, vivências, dores, alegrias. Compreendo que a formação do sujeito - em que pese a condução de suas ações pela formação curricular de graduação ser igual a de seus colegas - é muito individual e diz respeito à forma intrínseca como ele se relaciona com o conteúdo de forma a torná-lo um aprendiz, um conhecimento, um *ethos* de sua docência. Neste sentido, acredito que há nas experiências formativas do professor, uma função etopoiética, ao considerar que a relação do sujeito com as experiências afeta a “natureza do sujeito, ou melhor dizendo, a sua maneira de agir, o seu *êthos*” (FOUCAULT, 2010, p. 211). Mas em que medida, de que formas? Com a presente pesquisa aqui descrita e os questionamentos suscitados, abre-se outro caminho de estudo, quiçá a partir de entrevistas narrativas, que poderá oferecer novas possibilidades de resposta.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. **Agência IBGE Notícias**, [S. l.], 21 dez. 2017, 10:00. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ALMEIDA, C. E. M. **A Educação Especial nos cursos de Licenciatura nas Universidades de Mato Grosso do Sul**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7798-a-educacao-especial-nos-cursos-de-licenciatura-nas-universidades-de-mato-grosso-do-sul.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

BARBIERI, R. **Da sala de aula à sala de atendimento: a produção do usuário do Programa de Saúde Escolar do Município de Porto Alegre**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13504>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BEZZERA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 101-122, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRABO, G. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72692>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 18 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. [Brasília]: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**. [Brasília]: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao>. Acesso em: 29 jun. 2019. Não paginado.

CALÇADE, P. O que muda na estrutura do Ministério da Educação. 2019. **Nova Escola**. 22 jan. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15272/o-que-muda-na-estrutura-do-ministerio-da-educacao>. Acesso em: 23 jul. 2019. Não paginado.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II** - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

DALLA ZEN, L. H. **O lugar das experiências culturais na constituição de um Ethos Docente**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/158270>. Acesso em: 20 jul. 2018.

DECKER, A. **Inclusão**: o currículo na formação de professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1911>. Acesso em: 16 jan. 2019.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FABRIS, E. H. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, nº.1, p. 32-39, jan. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978>. Acesso em: 15 ago. 2018.

FABRIS, E. H.; DAL'IGNA, M. C. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>. Acesso em: 23 ago. 2018.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *In*: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (org.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GRAMÁTICA.NET.BR. **Etimologia de “aluno”**. [S. l.]: [s. n.], [201-?].

JÁSPEZ, J. F.; SÁNCHEZ-MORENO, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 27, n. 73, p. 1-27, jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>. Acesso em: 10 ago. 2019

JUNGES, D. L. V. **Educação matemática e subjetivação em formas de vida da imigração alemã no Rio Grande do Sul no período da campanha de nacionalização**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6223>. Acesso em: 21 abr. 2018

KRAEMER, G. M. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168789>. Acesso em: 12 jul. 2018.

LARROSA BONDÍA, J. Experiência e alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/0>. Acesso em: 10 jul. 2018.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2018.

LIMA, M. E. R. A ética e a caixa de ferramentas. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 25, p. 152-161, abr. 1999. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/23709>. Acesso em: 19 maio 2018.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 19 maio 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. A análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015. p. 44-52.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3444>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MACIENTE, A. *et al.* A inserção de recém-graduados em engenharias, medicina e licenciaturas no mercado de trabalho formal, segundo dados do Enade e da Rais. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**, Brasília, n. 38, p. 7-22, abr. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4236>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3544>. Acesso em: 16 mar. 2018.

NÓVOA, A. “Os professores estão na mira de todos os discursos. São alvo fácil a abater”. [Entrevista concedida a] Pátio: Revista Pedagógica. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 7, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html>. Acesso em: 02 jun. 2019.

NÓVOA, A. Profissão: docente. [Entrevista concedida a] Paulo Camargo. **Educação**, [S. l.], 10 set. 2011. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/profissao-docente/>. Acesso em: 09 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: [s. n.], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 det. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948. Disponível

em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PHILLIPS, Bernard S. Uso de documentos. In: PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658012.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Indicadores Educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3989/3576>. Acesso em: 29 jun. 2019.

ROSA, R. T. D. da. **Formação Inicial de Professores: análise da Prática de Ensino em Biologia**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11065>. Acesso em: 21 maio 2019.

SÁNCHEZ, P. A. Las escuelas son para todos. **Siglo Cero**, v. 27, n. 2, p. 25-34, 1996. Disponível em: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.

SASSAKI, Romeu. **Terminologias utilizadas na legislação brasileira referentes à pessoa com deficiência e aos tipos de deficiência**. 2018. Disponível em: <https://www.portalacesse.com/2018/02/27/termos-utilizados-na-legislacao-brasileira-referentes-a-pessoa-com-deficiencia-e-aos-tipos-de-deficiencia/>. Acesso em: 17 jul. 2019. Não paginado.

SILVA, L. C. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13605>. Acesso em: 16 ago. 2018.

SILVA, N.; SAMPAIO, T. A formação docente e a inclusão da criança com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física. **Educação Física em Revista**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/1560>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SILVA, S. M.; NUNES, C. P. O PIBID como política pública de formação de professores. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 38, n. 72, p. 89-103,

jul./dez. 2016. Disponível:

<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/62>.

Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *In*: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. (org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

SILVA JÚNIOR, S. D; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. *In*: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 17., 2014, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2014.

Disponível em:

http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=1012. Acesso em: 24 set. 2018.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Aglice Rodrigues da Cruz. **Formação em Ciências Naturais e educação ambiental**: a prática pedagógica a partir da visão dos formandos do curso de licenciatura em Ciências Naturais - FUP/UnB. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/14234>. Acesso: 05 jun. 2019.

SWIRSKY, L. G. **O currículo frente às contingências do cotidiano escolar em tempos de BNCC**. 2018. Projeto de dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMA, A. S. **O cinema e a flutuação das representações surdas**: “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37838>. Acesso em: 10 maio 2018.

TRAVERSINI, C. S. **O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea**. *In*: 4º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 4; 2011, Canoas. Apresentado na mesa-redonda “Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?”. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/131427038/TRAVERSINI-Clarice-O-desencaixe-como-forma-de-existencia-da-escola-contemporanea>. Acesso em: 13 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. **Estatuto**, 23 set. 1994. Porto Alegre: Conselho Universitário, [2015]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>. Acesso em: 12 abr. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Manual de informações gerais ao aluno de graduação**. Porto Alegre: UFRGS, [2019]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ime/wp-content/uploads/2019/03/Manual-do-Aluno.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 08/2005, de 23 de março de 2005**. Porto Alegre: CEPE-UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-08-2005-de-23-03-2005>. Acesso em: 18 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. **[Súmula da disciplina Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais]**. [s. l.]: [s. n.], [2005]. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=805. Acesso em: 18 set. 2018. Não paginado.

VARGAS, H.; DE PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: Desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-40772013000200012&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 maio 2019.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre a escrita. *In*: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E.; BIANCHETTI, L. (org.). **Formação do Investigador**: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. Braga: UMinho; Florianópolis: UFSC, 2014. E-book. p. 62-73. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1939/1864. Acesso em: 04 jun. 2019.

VEIGA-NETO, A. Governo ou Governo?. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.htm>. Acesso em: 05 set. 2018.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA BONDÍA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 37-69.

VEIGA-NETO, A. Olhares... *In*: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, p. 103-126, 2003.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. p. 947-964, out. 2007, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015. Acesso em: 02 jun. 2019.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 09 set. 2018.

VEIGA-NETO, A.; RECH, T. L. Esquecer Foucault. **Pro-posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 67-82, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200004. Acesso em: 13 jun. 2019.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO E. A.; MEYER P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016163514>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ZANLORENZI, M.J; SANDINI, S.P. Política docente: formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. *In*: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 4209-4220. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26298_12913.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE DADOS INSTITUCIONAIS

(a original encontra-se assinada em posse do autor)

Porto Alegre, 15 de dezembro de 2017

Prezado Sr. Hubert Ahlert

Diretor do Centro de Processamento de Dados – CPD/UFRGS

Meu nome é Julian Milone, sou Técnico em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD/UFRGS, membro da Comissão Própria de Avaliação – CPA e atualmente estou realizando o curso de Mestrado na Faculdade de Educação da UFRGS.

Para a realização da dissertação de Mestrado, pretendo realizar uma pesquisa junto aos egressos dos cursos de Licenciaturas da UFRGS entre os semestres de 2012/1 e 2016/2 a fim de estudar sua constituição como professores a partir da formação recebida na UFRGS.

Fruto do trabalho que tenho realizado junto à CPA na Universidade, desenvolvendo instrumentos de avaliação, dentre outros o dos egressos da UFRGS; acompanhando e assessorando as visitas de avaliação externa do INEP/MEC para fins de autorização e revalidação de cursos de graduação; bem como no oferecimento de informações aos rankings de classificação das Universidades, este tema de pesquisa mostra-se extremamente relevante para o desenvolvimento da Universidade em sua autoavaliação e como suporte para a qualificação de sua avaliação externa.

Na PROGRAD, trabalho no Departamento de Cursos e Políticas da Graduação - DCPGRAD, onde estudo e desenvolvo a análise e inserção no sistema dos currículos acadêmicos da Graduação e, como parte deste trabalho, estou desenvolvendo esta pesquisa de mestrado sob a orientação da Prof^a. Clarice Traversini que é Diretora do DCPGRAD e professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

Gostaria de ressaltar, ainda, que este trabalho tem como objetivo ampliar os estudos que desenvolvam o valor institucional da UFRGS através de pesquisas

relacionadas ao trabalho desenvolvido e ofertado pela Universidade à sociedade, neste caso relacionado aos currículos das licenciaturas.

Desta forma, venho por meio deste, com o apoio do Pró-Reitor de Graduação, prof. Vladimir Pinheiro do Nascimento; da Secretária de Avaliação da UFRGS, Profª Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues; e da diretora do DCPGRAD e orientadora deste trabalho, Profª Clarice Salete Traversini, solicitar autorização para o acesso aos endereços de e-mail dos ex-alunos, egressos dos cursos de Licenciaturas da UFRGS entre os semestres de 2012/1 e 2016/2 para a realização desta pesquisa de mestrado acadêmico.

Por fim, faz-se importante salientar que a utilização destes dados será exclusivamente para a realização desta pesquisa e que assumo a responsabilidade pelo manuseio destas informações.

Desde já agradeço por sua atenção e aguardo retorno através do e-mail julian.milone@prograd.ufrgs.br.

Julian de Camargo Milone
Téc. em Assuntos Educacionais - DCPGRAD

Profª. Drª. Clarice Salete Traversini
Diretora Do DCPGRAD/PROGRAD

Prof. Dr. Vladimir Pinheiro do Nascimento
Pró- Reitor de Graduação da UFRGS

Profª. Drª. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues
Secretaria de Avaliação da UFRGS

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado egresso, licenciado pela UFRGS, entre 2012/1 e 2016/2, obrigado por participar desta pesquisa de mestrado acadêmico!

O tempo estimado de resposta do formulário é de 8 a 10 minutos.

Lembro que seus dados serão mantidos em sigilo sob posse apenas do mestrando Julian Milone.

Para responder às questões de 8 a 13, utilize a escala de 1 a 5, onde 1 representa a sua discordância plena da afirmação e 5 a sua concordância plena da afirmação.

Sua participação contribuirá para o estudo e oportunizará o retorno à UFRGS do resultado deste trabalho!

1. Nome: _____

2. Idade:

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

Mais de 35 anos

3. Ano de Ingresso:

- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- Após 2013

4. Ano de conclusão:

- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- Após 2013

5. Curso de Graduação

- Licenciatura em Artes Visuais
- Licenciatura em Artes Visuais EAD
- Licenciatura em Ciências Biológicas
- Licenciatura em Ciências Biológicas EAD

- Licenciatura em Ciências Sociais
- Licenciatura em Dança
- Licenciatura em Educação Física
- Licenciatura em Enfermagem
- Licenciatura em Filosofia
- Licenciatura em Física
- Licenciatura em Geografia
- Licenciatura em História
- Licenciatura em Letras
- Licenciatura em Letras EAD
- Licenciatura em Matemática
- Licenciatura em Matemática EAD
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Psicologia
- Licenciatura em Química
- Licenciatura em Teatro

6. Local de trabalho:

- Escola Pública
- Escola Privada
- Escolas Pública e Privada
- Outros

7. Tempo de trabalho como professor:

- Até 2 anos
- De 2 a 4 anos
- De 5 a 6 anos
- Acima de 6 anos

8 - Minha atividade está fortemente relacionada à minha formação na UFRGS.

Discordo	1	2	3	4	5	Concordo
Plenamente	<input type="radio"/>	Plenamente				

9 - Sinto-me preparado(a) para exercer a docência a partir da formação recebida no meu curso de graduação.

Discordo	1	2	3	4	5	Concordo
Plenamente	<input type="radio"/>	Plenamente				

10 - O currículo do meu curso de graduação forneceu-me subsídios para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Discordo	1	2	3	4	5	Concordo
Plenamente	<input type="radio"/>	Plenamente				

11 - Os Planos de Ensino das disciplinas do meu curso de graduação envolveram questões relativas as dificuldades enfrentadas pelo professor da educação básica frente à diversidade cognitiva de seus alunos.

Discordo	1	2	3	4	5	Concordo
Plenamente	<input type="radio"/>	Plenamente				

12 - Realizei atividades práticas ao longo do meu curso de graduação que forneceram segurança para a minha atuação como professor.

Discordo	1	2	3	4	5	Concordo
Plenamente	<input type="radio"/>	Plenamente				

13 - Tive, ao longo do curso, preparação adequada para a minha atuação como professor.

Discordo	1	2	3	4	5	Concordo
Plenamente	<input type="radio"/>	Plenamente				

14 - Você estaria disposto(a) a participar de uma entrevista mais específica com relação à sua preparação e formação como professor a partir do currículo acadêmico recebido em sua graduação na UFRGS?

SIM

NÃO

15 - Caso haja algum comentário a respeito de sua formação como professor que não tenha sido perguntada no formulário, mas queiras fazer o relato, utilize o espaço abaixo:
