

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: EXPRESSÕES DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFRGS

Julian de Camargo Milone¹
Dr.^a Clarice Salette Traversini²

Resumo: O presente estudo objetiva analisar potencialidades e fragilidades da formação dos egressos 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. Os autores que fundamentam este trabalho são Lopes (2011; 2013), Veiga-Neto (2002; 2003; 2005) quanto a (in)exclusão escolar e Nóvoa (2003; 2009) e Fabris (2011; 2018) no tocante à experiência de formação docente. Para tanto, aplicou-se um questionário aos egressos das 15 licenciaturas da UFRGS, concluintes entre 2012/1 e 2016/2, totalizando 1655 egressos e obtendo-se o retorno de 29,8%. Os resultados mostram que, embora classifiquem de forma positiva a sua formação para a docência, avaliam como insuficiente a sua formação para a inclusão escolar e ressaltam a importância de mais atividades práticas durante a formação. Conclui-se que, ainda que sejam oferecidas poucas disciplinas destinadas ao estudo dos processos inclusivos em suas nomenclaturas, o tema é trabalhado nos currículos por outras atividades de ensino de forma transversal. Observa-se, ademais, que os egressos idealizam o seu curso como suficiente para a completude da sua formação docente, dedicando pouca relevância à formação continuada.

Palavras-chave: Licenciatura; Formação docente; Inclusão escolar.

Introdução

Desde meados dos anos de 1990, cresce em nosso país o estímulo à criação de políticas e leis de inclusão, especialmente a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca, Espanha, em 1994. Neste encontro, 92 países, entre os quais o Brasil, tornaram-se signatários de uma Declaração que estabelecia algumas metas globais de enfrentamento da questão. Segundo Lunardi (2003), o encontro de Salamanca “[...] promoveu e estabeleceu as condições que possibilitaram a legitimidade da PNEE [Política Nacional de Educação Especial] em todo o território nacional”. A partir desta Política e da criação da então Secretaria de Educação Especial (1993), fomentou-se o espaço para o desenvolvimento da inclusão em âmbito educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei de Libras (2010) e posteriormente o Sistema de Cotas nas Universidades Públicas Federais (2012), são exemplos nacionais de uma racionalidade globalmente difundida,

¹ Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG-EDU/UFRGS), integrante do Grupo de Estudos Educação e Disciplinamento (GPED) da UFRGS/CNPq.

² Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Disciplinamento (GPED) e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) da UFRGS/CNPq.

que busca inserir o portador de deficiência (estendendo às pessoas com insuficiência econômica e aos negros pardos e indígenas) não apenas no contexto escolar, mas também na vida social e econômica. Kraemer (2017, p. 117/118) adverte-nos que o Estado Brasileiro, ao investir na inclusão das pessoas com deficiências na educação regular promove “mecanismos para favorecer o processo de desenvolvimento da Nação”. A autora prossegue: “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”.

Na mesma linha de compreensão da inclusão como imperativo de Estado, ao tratar do tema Lopes e Rech (2013) nos apresentam o conceito de *in/exclusão*³ ao tensionar a estratégia neoliberal que visa a incluir todas as pessoas no jogo do mercado, de forma que “àqueles que nem mesmo tem condições de iniciar o jogo, deve-se prover recursos mínimos que garantam pelo menos a sua entrada”. Defendem 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”. Por exemplo uma criança que, com algum comprometimento neurológico, é incluída na escola em atividades preparadas para sua condição de desenvolvimento cognitivo, mas que, entretanto, é excluída das avaliações em larga escala por não ter condições de compreender e responder a uma prova escrita. 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, consideramos que “[...] ao invés de imaginar uma sociedade com plena inclusão, compartilhamos da perspectiva que a inclusão e a exclusão são parte do mesmo processo” (TRAVERSINI, 2011, p. 5), uma vez que os sujeitos, em suas possibilidades de participação, estarão incluídos ou excluídos, conforme a exigência da atividade a ser desempenhada ou vivenciada. Nesse sentido, cabe questionar como podemos falar em inclusão e exclusão nas práticas escolares, uma vez que todos os sujeitos podem estar incluídos e excluídos em alguma medida? Entendemos que a inclusão escolar está posta como uma ferramenta que visa a enquadrar o que é anormal dentro da norma escolar e, desta forma, desenvolver atividades escolares para os alunos tidos como “normais” e “anormais” dentro da normatização escolar. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007) “acontece

³ O termo *In/exclusão*, bem como o entendimento da inclusão escolar como um imperativo de Estado, vem sendo adotado por um grupo de pesquisadores do Grupo de Estudos, Pesquisa e Inclusão (GEPI/UNISINOS) sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes ao trabalhar com a perspectiva da inclusão a partir dos Estudos de Michel Foucault.

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 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” (Idem, 2007, p. 956). Desta maneira, aquilo que classificamos como normal e anormal está dentro desta “régua” de comportamentos possíveis e que são definidos à medida que se aproximem mais ou menos, respectivamente, do padrão central da norma. Este cenário do imperativo neoliberal da inclusão escolar é importante para entender o processo histórico dos últimos 30 anos em que tal racionalidade inclusiva atinge seu grau de maturidade na escola, de modo a não mais ser possível aceitar, socialmente, que a qualquer criança - qualquer que seja sua limitação – seja negado o direito à inclusão escolar.

Portanto, diante deste imperativo da educação inclusiva, que a coloca na condição de “uma das principais diretrizes das políticas públicas educacionais realizadas em nosso país nos últimos anos” (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 380), é preciso, conforme referido por alguns estudos (SÁNCHEZ, 1996; FABRIS, 2011), ampliar e reestruturar a formação de 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 de inclusão. Desta forma, a presente pesquisa teve como foco analisar a formação dos egressos licenciados pela UFRGS a fim compreender como percebem sua formação para a docência e, em especial, para a educação inclusiva.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi realizada junto aos egressos dos 15 cursos de licenciaturas da UFRGS, uma vez que, ao abranger a totalidade dos cursos de formação de professores, possibilitaríamos um retorno maior de respondentes, de forma a tornar mais profícuas as análises do material produzido. Utilizamos como critério para o envio dos questionários (em janeiro de 2018) os egressos formados de 2012/1, tendo em vista que, em 2008 a UFRGS instituiu o seu próprio Programa de Cotas para o acesso de candidatos negros, pardos e indígenas, além de oriundos de famílias com renda inferior a 1,5 salários mínimos até os formados em 2016/2. Esta escolha reforça-se pelo entendimento de que as experiências de vida destes sujeitos cotistas, anteriores

ao ingresso na universidade, bem como sua presença em seus cursos de licenciaturas, podem ter fomentado, de alguma forma, experiências diferenciadas para a formação docente destes estudantes e de seus demais colegas com vistas à inclusão escolar. A partir destas escolhas metodológicas, o questionário foi enviado a 1655 egressos via um questionário por meio virtual, através do aplicativo Google *Forms*. Afortunadamente, ao final do período de respostas (45 dias), obtivemos o retorno de **483 participantes**, o que representa **29,8% do total de egressos** convidados a participar da pesquisa.

O questionário continha uma primeira parte, com sete questões, destinadas à coleta dos dados de identificação; uma segunda parte, com o uso da escala de Likert, (numa escala de cinco alternativas, onde 1 representava sua discordância plena e 5 sua concordância plena às afirmações), de forma a avaliar questões em relação à formação curricular dos licenciados; e uma terceira composta por uma pergunta no formato aberto, de forma que o entrevistado pudesse incluir aspectos complementares. No entanto, pela limitação de espaço do artigo e para aprofundar análises sobre a segunda parte da pesquisa (quantitativa) apresentamos aqui os dados e análises das duas primeiras partes.

Características dos egressos participantes

A primeira questão do formulário apresenta-nos os nomes dos participantes e, a segunda, nos traz um panorama de suas idades. Neste aspecto, houve uma participação maior do grupo que possui idades entre 26 e 30 anos, com um percentual de 39,1%, ou seja, praticamente 20% a mais do que os demais intervalos de idades sugeridas (20 a 25 -15,5%; 31 a 35 - 22,8%; mais de 35 - 22,6%). Como a pesquisa foi enviada aos egressos de 2012 a 2016, essa concentração etária nos leva a considerar que a maior parte dos egressos tenham ingressado na Universidade com idades entre 18 e 24 anos. Isso reforça o aumento dos dados de ingresso de estudantes entre 18 a 24 anos no ensino superior até 2016 que, conforme o PNAD/IBGE (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 (PNE) 2014-2024.

A terceira e quarta questões tratavam, respectivamente, dos anos de ingresso e conclusão de curso por parte dos participantes da pesquisa. E, a esse respeito, obtivemos o retorno de que quase 60% deles ingressaram em seus cursos antes de 2010. Contudo, se olharmos para a resposta seguinte sobre o ano de conclusão, veremos que foi mais distribuída entre 2012 e 2016,

o que nos permite inferir que, dos ingressantes antes de 2010, 40% deles levaram 5 anos ou mais para concluírem seus cursos de licenciatura.

Isto parece indicar a necessidade dos estudantes de permanência por mais tempo em seus cursos para conseguirem cursar as atividades de ensino e/ou aproveitar melhor as oportunidades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas pela Universidade, possivelmente pelo perfil de aluno trabalhador que temos nos cursos de licenciaturas. Vargas e Paula (2013) defendem que as universidades federais brasileiras, em que pese a intenção de ampliar o acesso a todas as camadas sociais e a um número muito maior de brasileiros, não favorecem a permanência dos estudantes trabalhadores. Isto porque mantêm poucos cursos noturnos e uma distribuição de disciplinas nos diferentes turnos, o que leva nossos estudantes a se formarem em um período de tempo maior do que o estimado pelos currículos de seus cursos.

A quinta questão, solicitava aos participantes que mencionassem o seu curso de licenciatura cursado na universidade e, para esta questão, obtivemos uma distribuição semelhante entre os cursos, em percentual correspondente ao número de vagas ofertadas. Na sexta questão, foi questionado o local de trabalho e, dos 483 respondentes, 32,2% disseram estar trabalhando em escolas públicas; 20,3%, em escolas privadas; 6,4% em ambas, pública e privada. Apesar de o senso comum na sociedade tender à percepção de que a UFRGS forme mais alunos para a rede particular do que para a pública, os dados – em que pese haver 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. 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 melhores 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 - em que pese a avaliação do IGC a apontá-la como a melhor Universidade na categoria “ensino” dentre as federais - estejam trabalhando no ensino público por uma oferta salarial inferior à de seus pares de outras instituições de ensino. 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 uma difícil realidade da falta de emprego depois de formados, pelo menos 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.

Na questão 7, quanto ao período em que estão atuando como professores nas escolas, a maioria declara possuir até 2 anos de experiência (36%). No entanto, 26,9% dos participantes, relatam já ter uma experiência de mais de 6 anos na atividade docente nas escolas em que atuam, o que reforça a conclusão de que boa parte de nossos estudantes se divide entre a formação e o trabalho. Esta realidade tornou-se mais comum, segundo Vargas e Paula (2012), com a implantação de programas como o PROUNI de 2004 (bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior), o 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. No entanto, faz-se importante ressaltar que nesta pesquisa avaliamos apenas os egressos que trabalhavam como professores, o que pode representar uma pequena parcela, se pensarmos que existem outras formas de atuação profissional possíveis aos nossos estudantes durante sua formação, além da docência. Destarte, os achados desta parte da pesquisa com os egressos, apresentam, em síntese, jovens entre 18 e 24 anos, que trabalham durante a graduação e que, licenciados, começam a sua carreira docente em escolas públicas.

Formação para a docência inclusiva na licenciatura

Na segunda parte do questionário, em que as questões foram dispostas através do método da escala de Likert, avaliamos a compreensão que os sujeitos da pesquisa fazem de seu processo de formação docente e especificamente para a docência inclusiva. Para tanto, as questões lhes ofereciam uma escala de 1 a 5 em que 1 consiste na discordância plena e 5 na concordância plena à afirmação realizada na questão. Desta forma, na questão 8, em que lhes é afirmado que sua atividade como professor está fortemente relacionada à sua formação na UFRGS, 68,8% deles concorda muito ou plenamente com essa afirmação, enquanto que apenas 13,2% discordam muito ou plenamente da afirmação.

Com relação à questão 9, ao afirmar que os egressos se sentem preparados para exercer a docência a partir da formação recebida na UFRGS, 62,8% deles concordam muito ou plenamente com essa afirmação e apenas 11,8%, discordam muito ou plenamente da afirmação.

A união destas duas questões (constructos 8 e 9), nos permite considerar que os egressos da UFRGS se sentem seguros e fortalecidos em sua atuação profissional, a partir da formação recebida em seus cursos de licenciaturas. Isto converge com o estudo de Souza (2016) em que aponta que 88% dos alunos 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”. Isto sugere que outras atividades não abarcadas pelos conteúdos programáticos das disciplinas dos cursos de licenciaturas, possam ter contribuído.

Entretanto, na questão 10 em que lhes é afirmado que o currículo do curso de graduação forneceu subsídios para trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem, 58,8% dos respondentes discordaram muito ou plenamente da afirmação e apenas 23,7% concordaram muito ou plenamente. Nesta questão, tivemos ainda um percentual de 27,7% que optou pela alternativa 3, que representa a indiferença em relação à afirmação. Estes percentuais assemelham-se aos que, na questão 11, discordam da afirmação de ter havido, nos planos de ensino das atividades de ensino, questões relativas às dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesta afirmação tivemos 47,2% dos respondentes discordando muito ou plenamente da afirmação, e apenas 22,2% concordando muito ou plenamente com o afirmado.

Importante destacar que na questão 10, ao utilizarmos a expressão “dificuldades de aprendizagem”, em vez de “alunos incluídos”, fizemo-lo pelo fato de que, inicialmente, cogitávamos estudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, especificamente, o que são conceitos complexos e diferentes, mas necessários para a melhor compreensão pelo egresso.

A relação entre as questões 10 e 11 (58,8% dos respondentes discordaram muito ou plenamente da afirmação de que o currículo do curso de graduação forneceu subsídios para trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem e 47,2% discordam da afirmação de ter havido, nos planos de ensino das atividades de ensino, questões relativas às dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, respectivamente) nos permite considerar que os egressos da UFRGS, apesar de sentirem-se seguros para trabalhar com a docência escolar (68,8% deles, na questão 8, concorda muito ou plenamente que sua atividade como professor está fortemente relacionada à sua formação na UFRGS e 62,8% que se sentem preparados para exercer a docência a partir da formação

recebida na UFRGS - questão 9), 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. Ao propor a análise da formação, na questão 9, através do termo “formados suficientemente bem”, lançamos mão de uma expressão que busca conduzi-los ao objetivo da questão, que é avaliar como eles valoram o seu aprendizado para a docência. Isto é, embora compreendamos que não exista formação absoluta e que tampouco se pretenda valorar o que serve e o que não serve, precisávamos encontrar um canal mais preciso de comunicação da questão com o sujeito pesquisado.

As respostas dos egressos às questões 10 e 11, apresentam ainda, a existência de algumas lacunas nos conteúdos de formação docente para a educação inclusiva. Neste sentido, isto se daria pela falta de conteúdos na formação de licenciatura, ou por um processo formativo iniciado na graduação e que necessita de continuidade no exercício da docência? Entendemos que esta dúvida incite a continuidade de outros estudos qualitativos, a fim de não apenas analisar, mas compreender como o sujeito licenciado percebe sua constituição na formação docente inclusiva para o desafio de trabalhar com a in/exclusão escolar. Segundo Nóvoa (2002) e Fabris (2011) a formação é contínua e se complementa pelo exercício da docência, tendo o próprio professor como parte ativa de sua formação. O desenvolvimento destas atividades oportuniza uma experiência do sujeito entre teoria e prática, numa relação de “aproximação, reflexão e problematização” (NÓVOA, 2002) em sala de aula, dos conhecimentos que produziram ao longo da formação de licenciatura.

Outro dado importante, ainda sobre as questões 10 e 11, diz respeito ao fato de que houve, em ambas as questões, uma quantidade significativa de licenciados (e semelhante: 27,7% e 30,6%) que ficaram indiferentes a estas duas afirmações. Isto pode ser um indicativo de que os alunos se sentiram pouco confiantes para responder a esta questão, talvez que o conteúdo foi trabalhado nas atividades de ensino, mas de forma insuficiente.

Na questão 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, frente a apenas 16,6% que discordaram muito ou plenamente.

No constructo 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 este item 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) 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”, esta 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. De forma geral, ao descrever o conjunto de seis questões solicitadas no questionário aos egressos, embora 62,8% dos participantes afirmem sentirem-se “bem formados” para o desenvolvimento da docência escolar (item 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. E, dentre esses, encontram-se os alunos incluídos, tendo em vista que significativa parcela deles nas escolas possuem dificuldades de aprendizagem.

Interessante observar que pesquisas sobre formação docente para a inclusão, como as de Terra e Gomes (2013) com professores da educação básica da rede pública de Minas Gerais; de Poulin e Figueiredo (2016) sobre os estudos de formação inicial dos professores para a atuação em contextos de educação inclusiva, nacionais e internacionais; e de Poker, Valentin e Garla (2018) com professores universitários do Estado de São Paulo, evidenciam que, nos diferentes segmentos de atuação profissional, os docentes sentem-se com formação incipiente, o que os leva à insegurança para fazer propostas de aprendizagem com os estudantes incluídos. Não advogamos neste texto que a formação docente é algo finito e que após concluir a licenciatura o professor deva sentir-se em condições de assumir qualquer aluno de inclusão. Defendemos, diferentemente, que a realização de processos de aprendizagem com alunos incluídos, em qualquer nível de ensino, é um desafio constante para o qual formação alguma se torna suficiente. Há uma miríade de nuances que caracterizam os sujeitos incluídos na escola e na universidade. E para desenvolvê-los em suas condições os docentes necessitam de atualização constante de conhecimentos pedagógicos e multidisciplinares para potencializar as aprendizagens e fazer a gestão da sala de aula.

Considerações Finais

Diante do objetivo de analisar como os egressos dos cursos de licenciatura avaliam a sua formação docente e especificamente para a educação inclusiva, percebe-se que há um perfil de estudante - atualmente, bastante heterogêneo - que ingressa na Universidade, em sua maioria, entre 18 e 24 anos, na direção do pretendido pela meta 12 do PNE. Apresenta-nos, a pesquisa, um sujeito graduando de licenciatura que, pelo perfil atual de nossos ingressantes, necessita dividir o período de estudos com a jornada profissional, o que acarreta experiências profissionais que implicam a formação, sua e dos seus colegas, mas que, ao mesmo tempo, torna o seu percurso formativo um pouco mais lento do que a previsão da grade curricular de seu curso. A pesquisa mostra ainda que pouco menos da metade deles continua seu percurso de formação em pós-graduação, ou busca outra atuação profissional ou ainda que apenas a graduação não garante empregabilidade na docência escolar.

Quanto à formação para a docência inclusiva, percebemos egressos que defendem não terem sido devidamente formados, mas que acreditam terem tido uma formação adequada para a docência escolar de modo mais amplo. Isso nos leva a considerar que estes estudantes vislumbram uma formação na graduação que, pela possível excelência, seja suficiente para a completude do exercício de sua profissão, uma vez que os dados de suas respostas remetem ao entendimento de que o curso não os preparou para trabalhar com os alunos de inclusão com a mesma qualidade com que os formou para a docência de forma geral. Diante desta formação que avaliam os egressos como excelente no geral, mas insuficiente no que tange à inclusão escolar, 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) 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 e sociais, destes sujeitos cruzam a sua formação de forma a constituí-lo como professor?

Referências

Agência IBGE Notícias. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. Disponível:

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

<<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: 20/03/ 2019.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 de 02 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 24/09/2018.

FABRIS, E. T.H. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? Revista Educação UNISINOS, São Leopoldo, v. 15, nº 1, p. 32-39, jan.2011. Disponível: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978>. Acesso: 15/08/2018.

FERREIRA, Júlio. Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, Donald Bello; Faria, Lia Ciomar Macedo de. (Org.) Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pg. 372-390.

LOPES, M.C; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. Revista Educação, Porto Alegre, v.36, n.2, p.210-219, mai/ago.2013. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso: 19/05/2018.

KRAEMER, G.M. A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

LUNARDI, M. L. A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3444> Acesso: 02/08/2018.

MACIENTE, A. N.; NASCIMENTO, P.A. M. M.; SERVO, L.M. S.; VIEIRA, R.S; SILVA, C. A. 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.n. 38, p. 7-22, abr. 2015. Disponível: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4236>. Acesso: 02/06/2019.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. In: Revista de Educación, v. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350/re350-09.html>. Acesso: 02/06/ 2019.

POKER, R.B.; VALENTIM, F.O.D.; GARLA, I.A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Acesso: 08/06/2019.

POULIN, J.; FIGUEIREDO, R.V. Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. REVASF - REVISTA DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO, v. 6, p. p. 64-78, 2016.

SOUZA, A. R.C.S. Formação em Ciências Naturais e Educação Ambiental: A prática pedagógica a partir da visão dos formandos do curso de licenciatura em Ciências da Natureza – FUP/UNB. Planaltina, UNB, 2016. 38p. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: < <http://bdm.unb.br/handle/10483/14234>>. Acesso: 05/06/2019.

TRAVERSINI, C. S. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F.A. (Org.). Estudos Culturais e Educação: desafios atuais. 1ed.Canoas: Editora da Ulbra, 2012, v. 1, p. 173-186.

VARGAS, H.; DE PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: Desafio público a ser enfrentado. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>. Acesso: 20/05/2019.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Inclusão e governamentalidade. Revista Educação & Sociedade, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Acesso: 02/06/2019.

TERRA, R.N.; GOMES, C.G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. Revista Educação Especial, Santa Maria v. 26, n. 45, p. 109-123, jan-abr, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X5629>. Acesso: 08/06/2019.