

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE

INTRODUÇÃO

Autora: Mônica Pereira dos Santos¹

Co-autora 1: Kátia Regina Xavier da Silva²

Co-autora 2: Ana Patrícia da Silva³

Co-autora 3: Cristina Nacif Alves⁴

O presente trabalho é parte do relatório final da pesquisa Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva, do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE, da Faculdade de Educação da UFRJ, criado em setembro de 2003.

A pesquisa foi feita na Faculdade de Educação da UFRJ, onde sedia-se o Laboratório. Este trabalho tem como propósito apresentar uma discussão sobre os aspectos teóricos da Educação Inclusiva em uma universidade pública a partir dos dados coletados.

Nosso objetivo geral foi contribuir para a ressignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de *culturas, políticas e práticas* de inclusão. Os objetivos específicos foram:

1. Caracterizar a atual formação de professores tendo como referencial parâmetros de *culturas, políticas e práticas* de inclusão em educação;
2. Caracterizar a atual formação de professores a partir da percepção de uma parcela da população estudantil da FE; e
3. Sugerir, a partir dos resultados da pesquisa, caminhos para o aprimoramento da formação profissional dos professores.

POR QUÊ INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO?

¹ Profa. da Graduação e Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (FE) da UFRJ; Fundadora e Coordenadora do LaPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, FE/UFRJ.

² Profa. do Colégio Pedro II; Fundadora e Vice-coordenadora do LaPEADE.

³ Professora de Educação Física; Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ; membro do LaPEADE.

⁴ Pedagoga. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ; membro do LaPEADE.

Inclusão existe porque existem exclusões. A exclusão constitui-se, nas sociedades de hoje, talvez mais do que nunca, num aspecto marcante de suas relações. Verificamos formas variadas e diferentes níveis de exclusão, nas mais diversas dimensões: política, social, institucional... Daí a necessidade de se instituir práticas de constante identificação e combate às exclusões nas variadas arenas sociais.

Tal como a exclusão, a inclusão também pode ser verificada em qualquer sociedade, de forma variada e sempre relativa a dado contexto. Em nosso entender, inclusão não se restringe apenas a certos grupos. Entendemos inclusão da seguinte maneira:

A perspectiva de inclusão parte do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária compulsória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de todos e com a redução de todas as pressões excludentes. (Booth, 1996, p. 90).

Esta perspectiva implica considerar que inclusão e exclusão são processos interligados e coexistem numa relação dialética que “gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado” (Sawaia, 1999, p.9). Tais subjetividades não acontecem num continuum, necessariamente, e não se explicam apenas pela determinação econômica, mas determinam e são determinadas por formas diferenciadas e dialéticas de legitimação social e individual.

Assim, cabe levar em consideração, na identificação e análise de processos de exclusão e de inclusão, pelo menos três dimensões: das *Culturas*, das *Políticas* e das *Práticas*.

A dimensão da *criação de culturas inclusivas* em nossos sistemas sociais (educacional, de saúde, etc.) e suas respectivas instituições (hospitalares, escolares, etc.) nos remete:

...à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o pessoal, alunos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola. (Booth et al, 2000, p. 45).

Dois aspectos que norteariam as instituições educacionais a descobrirem-se caracterizadas por uma cultura inclusiva, por exemplo, seriam referentes à construção

de uma comunidade inclusiva e ao estabelecimento de valores inclusivos nesta comunidade.

Por sua vez, a dimensão do *desenvolvimento de políticas inclusivas* refere-se à preocupação com o apoio à criação de culturas e orquestração de práticas de inclusão na escola:

...assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação. (Booth et al, 2000, p. 45).

Aqui, poderíamos citar mais dois aspectos que norteariam as investigações sobre a dimensão política da inclusão numa dada instituição educacional: o desenvolvimento de uma instituição para todos e a organização de apoio à diversidade.

Por fim, a dimensão de *orquestração das práticas de inclusão* liga-se à preocupação em fazer com que as práticas das instituições educacionais:

...reflitam as culturas e políticas de inclusão da instituição [e] (...) assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos. (Booth et al, 2000, p. 45).

Uma vez mais, pelo menos dois aspectos contribuem para que as instituições educacionais investiguem o grau de inclusão presente em suas práticas: a forma como a aprendizagem é orquestrada e a forma como a instituição mobiliza recursos.

POR QUÊ A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Ao tratar da responsabilidade fundamental dos educadores, referendamo-nos na questão profissional que emerge do contexto atual. À medida que os educadores tornaram-se profissionais da educação, e a construção de uma sociedade democrática e acessível a

TODOS fez a escola reestruturar seu paradigma funcional, os educadores tiveram que reavaliar seus posicionamentos no sentido de uma orientação inclusiva em educação.

Estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação significa direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades, o que constitui o cerne de sua formação. Um educador, enfim, que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela e, se necessário, propondo-se a transformá-la.

Perante o exposto, destacamos que a arena educacional é, potencialmente falando, uma das mais “ricas” em produção e manutenção de mecanismos de exclusão/inclusão. Nos dizeres de Gilborn:

...o sistema educacional mais amplo, os políticos, os diretores e professores andam, de uns tempos para cá, notavelmente ocupados refazendo e reforçando a desigualdade, especialmente em relação a questões “raciais” e a classes sociais. Já é tempo de que este nível de atividade seja re-focalizado em direção ao alcance da justiça social (s/d, apud DINIZ, 2002, p.4).

Atualmente, vivemos em uma época na qual os movimentos sociais - aliados a outras formas de luta e intervenções - tentam reverter tal processo, porém o sistema é excludente em todas as suas formas e maneiras. E a educação está contida nestas formas. O educador, mais ainda: tanto por ser vítima, como por ser promotor da exclusão. Os baixos salários, as salas de aulas abarrotadas, a falta de formação adequada do professorado entre outros aspectos de reprodução da exclusão estão presentes no cotidiano escolar de todas as maneiras e em todos os níveis.

Considerando que a formação de professores necessita estar em consonância com o que hoje é discutido em termos mundiais sobre educação inclusiva, e considerando ainda que a educação não vem sendo tratada com a dignidade com que deveria, a conclusão à qual chegamos é que implicações variadas estão imbricadas na demanda por uma ressignificação na formação de professores de forma adequada.

Dentro desta perspectiva, cabe sinalizar que a exclusão é mantida pela desigualdade, que por sua vez é sustentada pelo próprio sistema que a engendra. Perrenoud (2000) nos alerta que:

Presentes em todas as sociedades, as desigualdades reais de capital cultural apresentam-se, primeiramente, como capacidades desiguais de compreensão e de ação, revelando um poder desigual sobre as coisas, os seres e as idéias. Nem todos os indivíduos que coexistem em uma sociedade, tanto as crianças quanto os adultos, enfrentam as situações de vida, sejam elas banais ou extraordinárias, com os mesmos meios intelectuais e culturais. Essa desigualdade existe tanto nas sociedades sem escola como nas sociedades altamente escolarizadas, mas a emergência da forma escolar modifica o estatuto, a natureza e a visibilidade das desigualdades culturais (p. 18).

Logo, os sujeitos que partilham da mesma sociedade, não necessariamente partilham o mesmo código e nem as mesmas ferramentas para decodificar o mundo, não falam a mesma linguagem, o que pode gerar variadas exclusões, especialmente se levarmos em conta que quando os sujeitos não são providos de condições para decodificar o mundo e fazer sentido do mesmo, suas condições de sobrevivência ficam prejudicadas e seu papel como ator social, conseqüentemente, deixa de ser plenamente cumprido. O acesso à educação de qualidade deve permitir-lhes a decodificação dos bens culturais. Os entraves que são colocados a muitas pessoas que desejam estudar não podem mais ser somente explicados pela ausência de vagas, ou de falta de professores, ou de falta de ensino de qualidade.

METODOLOGIA

Com o propósito de contribuir para a ressignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão, optamos por assumir um enfoque predominantemente qualitativo, complementando-o com dados quantitativos para ilustrar os resultados aqui apresentados.

A discussão sobre o tema de investigação foi feita de forma minuciosa e exaustiva, através do uso de diferentes instrumentos (a pesquisa e análise documental, o questionário, a observação, o grupo focal e a entrevista), a fim de captar dados detalhados sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa e evitar o desperdício de informações relevantes.

Levando em conta a perspectiva teórica da inclusão, acreditamos que a multiplicidade de procedimentos e técnicas abriu-nos a possibilidade de contar com a participação de vários *atores*, isto é, dos estudantes que vivem o processo de formação, bem como vários *autores*, levando em conta que os depoimentos orais e ou escritos fornecidos por eles constituiu um rico universo conceitual de interpretação e formulação teórica.

No caso desta pesquisa, esses estudantes foram os alunos da FE/UFRJ que cursavam, durante os anos de 2004, 2005 e 2006, a formação de professores na referida Universidade, mais especificamente aqueles matriculados nas licenciaturas e no curso de Pedagogia, totalizando 1007 alunos.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA

Observação

Durante o planejamento inicial tivemos a intenção de utilizar a *observação-não estruturada* como um instrumento de caráter exploratório que faria parte de todas as etapas, visando conhecer como as diferentes pessoas agiam e interagem no contexto de formação dos futuros professores na FE/UFRJ. Entretanto, em decorrência da dificuldade de organização do tempo dos integrantes do grupo de pesquisa, a observação – eleita como um instrumento *transversal* durante todo o percurso da pesquisa – foi realizada apenas durante o processo de aplicação dos questionários e do grupo focal e serviu como uma espécie de *termômetro* que permitiu a compreensão do contexto em que foi realizado o estudo e indicou as reações e a receptividade dos sujeitos em relação ao tema pesquisado.

Pesquisa documental

A *pesquisa documental* fez parte da primeira etapa dessa pesquisa, com o propósito de recolher informações prévias sobre nosso campo de interesse (MARCONI & LAKATOS, 1999); fazer um levantamento dos potenciais sujeitos e verificar que discussões estão previstas no curso de formação de professores da FE/UFRJ acerca da temática educação inclusiva.

Para isso, realizamos, inicialmente, um levantamento em três fontes de documentos: o currículo do curso de formação de professores – licenciaturas e Pedagogia – em vigor

no ano de 2004; as ementas das disciplinas ministradas nos referidos cursos e, os arquivos com os nomes dos alunos que estão matriculados no 3º período do curso de licenciatura e dos alunos curso de Pedagogia que estivessem cursando o 7º e 8º períodos.

Foram analisadas 112 ementas das disciplinas oferecidas nas Licenciaturas e Pedagogia da referida Universidade. Dentre as 73 ementas dos cursos de Licenciatura 6 são comuns a todos os cursos e 67 específicas às didáticas e práticas de ensino das respectivas cadeiras de formação⁵. No curso de Pedagogia, foram analisadas 39 ementas, sendo que 30 correspondem ao tronco comum e 9 são referentes às práticas de ensino das habilitações oferecidas pela FE/UFRJ⁶.

Utilizamos a técnica da *análise de conteúdo* (BARDIN, 1977) como caminho norteador para a organização das informações. Após uma leitura geral dos textos contidos nos documentos, tecemos algumas reflexões sobre o conteúdo que expressavam e os analisamos à luz da *Teoria da Inclusão em Educação*, utilizando, como categorias-base, as três dimensões apresentadas na seção anterior deste artigo: a dimensão da criação de *culturas* inclusivas; a dimensão do desenvolvimento de *políticas* inclusivas e a dimensão de orquestração das *práticas* de inclusão. As palavras/expressões/frases foram destacadas e agrupadas com base em alguns critérios:

- (1) As referidas dimensões encontram-se, na Teoria da Inclusão, simbolizadas sob a forma de um triângulo equilátero, numa relação de reciprocidade e complementaridade. Não há, portanto, hierarquia ou ordem de importância;
- (2) Na *dimensão da criação de culturas inclusivas* foram agrupadas palavras/expressões/frases que remetem à discussão sobre *valores, identidade, diversidade* e a construção de uma comunidade inclusiva apoiada nestes valores, favorecendo a compreensão e o respeito às diferenças, bem como a minimização da discriminação;
- (3) Na *dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas* foram agrupadas palavras/expressões/frases que remetem à discussão sobre o *pensar a inclusão*,

⁵ A FE/UFRJ oferece 14 cursos de licenciatura: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Educação Artística, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Psicologia, Pedagogia e Química.

⁶ O curso de Pedagogia oferece três habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

lembrando que este *pensar* envolve fazer perguntas, tomar decisões e planejar ações que favoreçam o aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes e,

- (4) Na *dimensão de orquestração das práticas de inclusão* foram agrupadas palavras/expressões/frases que remetem à discussão sobre o *fazer* a inclusão e a de que maneira a orquestração da aprendizagem é apresentada no currículo de formação de professores.

Questionário

A pesquisa documental serviu como um elemento norteador para que pudéssemos elaborar um *questionário* que foi respondido pelos alunos das licenciaturas e da Pedagogia. Esse *questionário* foi organizado em três tipos de questões:

- fechadas, a fim de obter informações diretas a respeito das formação realizada na instituição; sobre o conhecimento dos alunos em relação a inclusão em educação; e sobre as experiências de exclusão (diretas ou indiretas) vividas pelo futuro profissional no espaço de formação;
- abertas, que visavam: captar as percepções pessoais dos alunos sobre a inclusão em educação e identificar prioridades para a construção de um espaço inclusivo dentro da FE que contribua para a formação de educadores inclusivos;
- abertas e fechadas, especificamente voltadas para a definição do perfil dos alunos da FE/UFRJ no concernente à disponibilidade pessoal para atuar numa perspectiva inclusiva. Esta seção do questionário visava, desta forma, verificar “intensidades, direção dos interesses, atitudes, motivos e valores” (Anastasi, 1977, p. 559) dos respondentes acerca da inclusão em educação.

As 22 primeiras questões visavam traçar o perfil dos respondentes, referente a dados pessoais (itens 1 a 7; 14, 16 e 19; 21 e 22), dados acadêmicos (itens 8 a 13 e 20), acesso à informação via internet (item 15), acesso à FE (itens 17 e 18). A questão 23 visava levantar informações sobre as impressões iniciais dos estudantes quanto ao acolhimento dos alunos na instituição. As demais questões diziam respeito a inclusão em educação tanto no sentido teórico-conceitual – solicitando a compreensão que os respondentes tinham a respeito do tema – quanto a partir de um caráter aplicado, onde os alunos

refletiam a respeito da realização – ou não – do processo de inclusão na FE/UFRJ no decurso da formação.

Realizamos um teste piloto no primeiro semestre de 2004, com o intuito de verificar a fidedignidade, validade e operacionalidade deste instrumento. Nesta fase de pré-testagem foram identificados os pontos que necessitavam ser ajustados para o pleno entendimento dos sujeitos a respeito do que se pretendia alcançar com a aplicação do instrumento. Esse processo constituiu um importante momento da pesquisa, de onde já podemos extrair significativas contribuições para seu desenvolvimento e conclusão.

A partir dos resultados do pré-teste do questionário, aplicado em março de 2004, extraímos algumas considerações de estudantes do curso de formação de professores (Licenciaturas e Pedagogia) da Faculdade de Educação da UFRJ sobre as características do professor que atua de acordo com uma orientação inclusiva. Com isso, pudemos detectar certos aspectos que são freqüentemente citados pelos estudantes e problematizar essa questão.

Os questionários foram aplicados em sua versão definitiva durante o segundo semestre de 2005. Foi feito um levantamento do número de turmas atendidas nas licenciaturas nos turnos da manhã, tarde e noite e o grupo se organizou de forma a aplicar o questionário em todas as turmas, nos três turnos. A aplicação do questionário durou uma hora em média.

De uma forma geral, a receptividade dos estudantes foi boa, considerando que essa foi a primeira vez que se realizou uma pesquisa acerca deste tema na instituição. Os comentários dos alunos, durante o processo de preenchimento do formulário foram de que sentiam-se privilegiados por estarem tendo a oportunidade de preencher a instrumento que consideravam muito importante.

Quanto à receptividade dos docentes para a aplicação do questionário não ocorreram problemas de uma maneira geral. Entretanto, alguns docentes – da área de filosofia, estrutura e funcionamento de ensino e psicologia – dificultaram o processo de aplicação quando alegaram a premência de que a mesma se desse no menor tempo possível, pois que não poderiam oferecer toda a aula. Em nosso ver, esta postura reflete – e de certa forma explica – as próprias exclusões da instituição investigada, em sua relação com uma visão de educação apegada ao conteudismo, que, muito mais do que enriquecer o

processo educacional, limita-o, conforme discutiremos mais adiante, ao falarmos em currículo.

A análise dos dados do questionário contou com vários procedimentos. Inicialmente todas as respostas foram digitadas em formulários específicos. Alguns grupos de questões tiveram tratamento específico, de acordo com as suas características. Os itens 27, 28, 32 e 42 foram analisados com base na técnica de análise do conteúdo e os demais itens foram analisados com base na comparação de frequências e percentual.

Grupo Focal

Minayo et. al. (1999), cita Krueguer (1994) para definir o *grupo focal* como “uma técnica de entrevista, direcionada a um grupo que é selecionado pelo pesquisador a partir de determinadas características identitárias, visando obter informações qualitativas” (p. 23). Essa entrevista pode ter uma ou várias sessões, envolvendo um número determinado de participantes, que reúna características ou elementos comuns, de modo a serem reconhecidos como um *grupo*. O roteiro temático para a discussão poderá ser aberto ou estruturado, de acordo com o problema que se deseja analisar e no caso da existência de vários grupos com características diferenciadas o roteiro temático deve ser ajustado a cada um deles, permanecendo as mesmas questões básicas para todos os grupos.

Nessa pesquisa o *grupo focal* teve a importante função de captar o *movimento* do discurso dos discentes sobre a formação de professores para uma educação inclusiva. Os grupos e o roteiro temático foram definidos com base nas informações coletadas no questionário e o número de sessões foi estipulado de acordo com o quantitativo de grupos e com a disponibilidade da equipe em desenvolver as sessões.

Os grupos focais foram realizados no segundo semestre letivo de 2006. A seleção dos participantes foi feita de forma aleatória com o auxílio do programa Excel. Foram organizados 06 grupos, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, ao longo de três encontros cada. O convite foi feito por telefone e e-mail e o primeiro obstáculo que enfrentamos foi a disponibilidade de tempo dos alunos para participar dos encontros, considerando que muitos já estavam trabalhando e outros tinham aulas nos dias por nós disponibilizados. Desta maneira, terminamos com a possibilidade de realizarmos somente dois encontros com cada grupo.

Enfrentada essa dificuldade inicial, organizamos os roteiros para os encontros, fundamentados nos temas *Culturas, Políticas e Práticas* de Inclusão.

Ao recolher dados descritivos a partir da percepção de uma parcela da população estudantil da FE/UFRJ objetivamos construir, coletivamente, novos significados para a formação de professores. Para organizar e analisar os dados colhidos utilizamos a técnica conhecida como *Análise de Conteúdo* tomando como base as recomendações de Gomes (2001), Rizzini (1999) e Bardin (1977).

A fase de análise teve por finalidades: (1) estabelecer uma compreensão dos dados coletados; (2) confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e (3) ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto cultural da qual faz parte (MINAYO, 1999).

DISCUTINDO OS DADOS:

No que tange ao objetivo geral, em que pese não termos a ilusão de que com apenas um processo de pesquisa pudéssemos ressignificar por completo a formação oferecida na FE/UFRJ em um sentido inclusivo, cremos que, pelo menos parcialmente, “mexemos” com bastante gente. Além disso, como defendemos no início do artigo, inclusão é processo interminável de luta. Se é assim, interessa-nos, muito mais do que finalizar processos, iniciá-los.

De fato, pensamos que alcançamos este objetivo. Não foram poucos os respondentes que nunca haviam parado para pensar em certos aspectos abordados tanto no questionário quanto nos grupos focais, acerca de uma convivência pró-inclusão, por assim dizer. Também não foram poucos os que manifestaram seus agradecimentos por escrito, por terem tido esta oportunidade. O que prova que a investigação científica também é educativa, e como tal, fundamental de existir no cotidiano de uma Faculdade. Entretanto, são os objetivos específicos os que mais nos preocupam em termos de reposta. Passemos a cada um deles, separadamente.

Nosso primeiro objetivo específico foi caracterizar a atual formação de professores em uma universidade pública a partir de nossos referenciais teóricos de inclusão, que levam em conta as dimensões da criação de *culturas*, desenvolvimento de *políticas* e

orquestração de *práticas* inclusivas no processo de fomento à inclusão nas instituições educacionais.

O que podemos extrair de nosso estudo a respeito deste objetivo é que a instituição pesquisada careceu, à época, da compreensão desses conceitos. Dizemos isto porque tivemos muitas falas que optavam pela característica da FE de ser inclusiva, quando, na prática, verificamos muitas contradições sobre isso. Por exemplo: era comum, nos questionários, aparecerem respostas que diziam que os alunos sentiram-se bem acolhidos e recebidos ao ingressarem à Faculdade. Entretanto, quando, nos questionários ou nos grupos focais perguntávamos sobre o cotidiano dos alunos na faculdade, depoimentos, por vezes enfurecidos e revoltados eram fornecidos, particularmente em relação à falta de informações sobre o funcionamento da Unidade, a falta de respeito e educação no trato com os estudantes, tanto no sentido de serem atendidos com má-vontade quanto no sentido mesmo de nunca encontrarem ninguém para atendê-los quando necessitavam.

Esta discrepância pode estar associada à ignorância sobre o que seja promover inclusão em educação. Neste momento, sugerimos que o termo ignorância não seja tomado apenas no sentido de não saber, mas no do não reparar (reconhecer, se importar) nas condições alheias da coletividade. Isto porque, conforme vimos defendendo, a inclusão é um processo - do qual também fazem parte pensamentos individualistas (assumidos por uma *quase totalidade* e representativos da cultura mercadológica do capitalismo atual), intenções e ações que constituem o seu próprio contraponto, a exclusão. Assim, quando se ignora uma coisa, é bem provável que ela nem seja pensada como estratégia de organização institucional.

Parece ter sido este o caso. Nossos respondentes, quando pensavam a inclusão ‘pontualmente’, eram capazes de fornecer respostas bem precisas, e assim pudemos identificar que o “forte” da inclusão, na visão deles, está no campo das *culturas* e das *práticas*, assim como o “fraco” está no das *políticas*. Entretanto, quando eram chamados a pensar a inclusão como um processo, as dificuldades aumentavam e as contradições iam surgindo.

Por outro lado, queremos chamar a atenção para o fato de termos verificado um baixo percentual de sentidos atribuídos à categoria das *Culturas* nas análises das ementas das

licenciaturas, contra percentuais bem mais altos para *Políticas* e *Práticas*, particularmente esta última. Ou seja: se na percepção dos respondentes o “forte” da inclusão está nas *Culturas* e *Práticas*, na análise documental identificamos que *Culturas* é, justamente, o “fraco”.

Em nosso ver, isto pode ser, no âmbito das relações sociais, reflexo de um certo esvaziamento daquilo que justamente é objetivado em algumas das ementas: os sentidos, responsabilidades e proposições da educação escolar. Tal se daria em favorecimento da profissionalização do ser-docente, uma vez que a ‘Prática Docente’ foi a sub-categoria que mais cogitações teve de todas elas. Em suma, os dados nos fornecem informações para especular que para o alcance de uma educação condizente aos ideais propostos na conjuntura das ementas, atribui-se grande ênfase à atuação do professor. Isto pode ser interessante pelo fato de reconhecê-lo como um dos personagens centrais no processo de inclusão/exclusão em educação, porém há o risco de visualizar esta prática de forma descontextualizada, haja visto a pouca importância dada a um diagnóstico social (questões como desigualdade social, violência etc.) do contexto cultural e político no qual estas práticas deverão ser realizadas.

Nossa preocupação aqui é levantar questionamentos sobre uma tendência à padronização da atuação docente, uma vez que os números dos aspectos técnicos e metodológicos também são bem acentuados. No caso das ementas da Pedagogia este aspecto fica mais visível ainda, pois, apesar de haver maior equalização nas dimensões (*Cultura, Política e Prática*), o peso maior de uma prática educacional inclusiva ficou voltado unanimemente aos “Métodos, metodologias, procedimentos”.

Entre os resultados encontrados está posto, na visão dos alunos, que “as disciplinas Didática Geral e Psicologia da Educação parecem ser as que mais se preocupam com a questão” da inclusão em educação.

Historicamente, a preocupação com a educação dos *diferentes* parte de espaços onde o objetivo era garantir o direito à educação (pobres, mulheres, negros...) e o *sucesso* das situações de ensino e aprendizagem (pessoas deficientes, portadoras de transtornos de aprendizagem...). O *como fazer* (uma compreensão restrita da Didática) e o *para quem fazer* (subsidiado por conhecimentos do campo da Psicologia) foram durante muito tempo os principais questionamentos para levar a cabo o processo de inclusão.

Entretanto, o *por que fazer* (muito difícil sem o entendimento de conteúdos voltados à Estrutura e Funcionamento do Ensino, à Sociologia da Educação e à Filosofia da Educação) tem sido pouco considerado neste debate. Quando se questiona a respeito de exclusões, percebemos que as maiores evocações ficam na ordem das *Culturas*, o que significa que nossa amostra percebe que inclusão está mais ligada aos valores, crenças e compromissos ventilados na Faculdade.

Vale a pena problematizar estes valores para justificar *por que* a inclusão deve ocorrer dentro da Universidade – lugar onde supostamente todos *já são/estão* incluídos – e paradoxalmente *por que* se exclui, especificamente neste espaço – lugar onde supostamente são pensadas e criadas novas e importantes formas, meios, idéias que visam melhorar a vida das pessoas – ou ainda, que *valores* e *crenças* contribuem para um sentimento expressivo de exclusão dentro da Faculdade de Educação – lugar onde supostamente se aprende a *incluir*.

Pelo que verificamos, alguns grupos sofrem mais pressões deste tipo, como é o caso dos estudantes de Educação Física, mas os problemas estruturais e administrativos, característicos – infelizmente – das instituições públicas de ensino, ainda se sobressaem nas avaliações dos estudantes, em função da visibilidade que apresentam, num contexto mais amplo. *O funcionário que atende mal, o banheiro que não funciona, o prédio que não dispõe de recursos de acessibilidade, a falta de vagas para cursar disciplinas*, enfim, podem, talvez, encobrir processos de exclusão que não sejam, necessariamente, visivelmente relacionados às *culturas* de inclusão.

Desta maneira, sobre o primeiro objetivo específico, concluímos que, no que tange à criação de uma *cultura* inclusiva na instituição, a FE poderia iniciar procedimentos internos de tomada de conhecimento e discussão/debate sobre a dialética exclusão/inclusão, tendo como objetivo principal um *olhar para si mesma com vistas à mudança*, e não puramente apresentar um debate acadêmico.

O segundo objetivo específico pretendia caracterizar a formação de professores a partir das percepções dos próprios alunos sobre sua formação. Uma vez mais, obtivemos severas críticas à organização da instituição como um todo, em que pesem os muitos elogios também recebidos. Interessa-nos mais a crítica, entretanto, porque é a partir delas que podemos avançar.

A impressão geral que fica quanto a este objetivo é a de que muitas vezes a formação depende muito mais do aluno do que de um conjunto harmonizado de *culturas, políticas e práticas*. Nos grupos focais, por exemplo, percebemos a emergência de depoimentos que retratavam o “sacrifício” a que alunos eram expostos diariamente a fim de completarem sua formação. O sentimento de solidão e abandono não foram incomuns aqui, o que deveria nos deixar, no mínimo, muito preocupados.

Neste sentido, recomendamos que a FE adote estratégias de fortalecimento da percepção sobre a profissão “educador”. Para tanto, seria necessário que a própria instituição tivesse um projeto político-pedagógico, fruto de processo de discussão com a participação dos diferentes segmentos que a compõem, que fosse conhecido por todos ou muitos, e que pudesse dar à instituição uma identidade própria quanto a, pelo menos, aquilo que ela se propõe a fazer como instituição formadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Reservamos para nossas considerações finais a análise do terceiro objetivo específico, já que tratava de traçar sugestões a fim de aprimoramos a formação destes profissionais. Em resumo, a exemplo do que vimos trabalhando já há algum tempo (SANTOS, 2003a; 2003b, SANTOS, et.al. 2007), poderíamos resumir nossas sugestões em quatro grandes temas: Cultura Institucional, Currículo, Prática Pedagógica e Avaliação.

Cultura Institucional

Entendemos por “cultura institucional” o conjunto de regras, normas e valores defendidos como missão de/por uma instituição. Sua cultura representa, neste sentido, tudo aquilo que expressa (palavras, documentos, práticas...) o seu pensar acerca da prática social à qual se propõe (BOOTH & AINSCOW, 1998).

Assim sendo, é inevitável que o movimento de transformação da cultura de uma instituição educacional numa cultura orientada pela e para a inclusão envolva todos os segmentos da comunidade escolar na responsabilidade e solução de problemas, tais como pais, funcionários, alunos, técnicos, docentes, administradores e a comunidade como um todo.

Uma *cultura institucional inclusiva* parte do princípio de que todos são responsáveis pela vida da respectiva instituição e quaisquer problemas ali

ocorridos são da responsabilidade de todos, e não apenas de uma pessoa ou de um ou outro segmento da comunidade acadêmica. O que, por sua vez, nos remete à questão da gestão da instituição.

Caberia, neste sentido, às instituições educacionais e seus membros, perguntarmos: Como acontece a gestão em nossa Instituição? Ela contempla a participação de todos? Que estratégias podem, ou precisam, ser criadas para que a gestão de nossa Instituição seja o mais participativa possível?

Currículo

Entendemos por currículo, para fins do presente artigo, “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” (SILVA, 1995, p. 184). Desta maneira, currículo diz respeito não somente à organização de conteúdos a serem ensinados, como também engloba todas as relações que perpassam o processo dessa organização: desde a escolha sobre o que priorizar a ser ensinado, até a decisão sobre quem determina esses – e outros – aspectos que compõem o processo ensino-aprendizagem como um todo.

A organização do currículo torna-se, portanto, de crucial importância na medida em que ainda vivemos uma cultura acadêmica que em geral assume como ponto de referência para sua boa qualidade a quantidade de matérias e conteúdos excessivos e desprovidos de significação, aplicados aos alunos e exigidos nas avaliações. Argumentamos, entretanto, que não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, mas sim todo um conjunto de fatores: pedagógicos, culturais, sociais... É preciso contemplar, na proposta educacional da instituição, uma flexibilidade que abarque diferentes ritmos e habilidades em sala de aula, como também na cultura da instituição educacional como um todo.

Prática Pedagógica

A atuação efetiva de uma educação de qualidade para *todos*, como já foi citado, depende de gestos e atitudes na prática relacionada às crenças (culturas) e posturas políticas do educador.

No reconhecimento da postura do educador, a prática pedagógica estará em consonância com paradigmas que tornarão a sala de aula/instituição educacional mais inclusiva ou

não. Assim, é no sentido da adoção de uma proposta curricular flexível que o preparo profissional torna-se essencial. O/a professor/a da *instituição educacional inclusiva* é dotado/a de características como: criatividade, competência profissional, experiência, espírito investigativo e crítico, e humildade, para mencionarmos algumas.

Avaliação

Por fim, a própria concepção de avaliação deverá ser alterada. Ao invés de permanecermos na tradicional forma de vê-la como um produto a ser fornecido pelo aluno, fruto de uma suposta aprendizagem ao longo de cujo processo ele é comparado aos seus colegas e considerado acima ou abaixo do “normal”, ou “na média”, ele passa a ser co-agente da construção de seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, co-participante nos processos avaliativos – não só de si mesmo, como também do/a professor/a e do próprio processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a *avaliação inclusiva* é diversificada: são oferecidas várias oportunidades e formas diferentes do aluno mostrar como está se saindo ao longo do processo educacional. Se o aluno apresenta dificuldade em sua expressão escrita, por exemplo, a instituição educacional provê formas alternativas através das quais ele possa complementar sua expressão e mostrar o resultado de seu processo educacional (por exemplo, verbalizando). Esta forma de avaliar possibilita que um processo de negociação entre aluno e professor se instaure na relação pedagógica, o que por sua vez enriquece a experiência educacional de ambas as partes.

Evidentemente, não temos como garantir que nossas sugestões sejam 100% bem sucedidas se adotadas. O que nos importa, entretanto, é que elas desencadeiem processos, muito mais do que mostrarem resultados imediatistas. Processos estes que mobilizem a comunidade acadêmica a refletir, rever, conhecer, decidir e agir de outros modos, com novos olhares. Desta maneira, cremos, a formação profissional (inicial – de nossos alunos, e continuada – nossa mesma) estaria sendo, efetivamente, como propõe o título deste artigo, ressignificada.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOOTH, Tony. Understanding Inclusion and Participation in British Schooling System. **Cambridge Journal of Education**, vol. 26, no. 1, 1996, p.87-99
- BOOTH, T. et al. **Index for Inclusion – developing learning and participation in schools**. Bristol, CSIE, 2000.
- BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. (eds) *From them to Us*. London, Routledge, 1998.
- DINIZ, Fernando Almeida. **Social justice, “race” & Special education: international” perspectives**. Apresentado ao CEC 2002 Annual Convention. Nova Iorque, 2002.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.67-79.
- MARCONI, Marina & LAKATOS, Eva M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução e pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1999.
- MINAYO, Maria. C. S, ASSIS, Simone G. de, SOUZA, Edinilsa R. de, et. al. **Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Artmed. Porto Alegre: 2000.
- RIZZINI, Irma et. al. **Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. CESPI – USU, Coordenadoria de Estudos e Pesquisa sobre Infância Universidade Santa Úrsula, Série Banco de Dados – 6, Editora Universitária USU, 1999.
- SANTOS, Mônica Pereira dos ALVES, Cristina Nacif; BRAZIL, Christina Holmes; GUILHERME, J.; OLIVEIRA FILHO, Samuel Silva de PAULINO, Marcos Moreira; SALGADO Simone da Silva; SCHELB, L. A.; SILVA, Kátia Regina Xavier da SILVA, Ana Patrícia da BERNARDO, Maria Cristina Pereira. **Ressignificando a Formação de Professores para a Educação Inclusiva**. FE/UFRJ. 2007. (Relatório de pesquisa).
- SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF** - n. 7, maio 2003a, p.78-91.
- _____. A Formação de Professores no Contexto da Inclusão. **Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões**. De 17 a 19 de setembro de 2003b, p. 63-70.
- SAWAIA, Bader (org.) **As Artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Vozes, 1999.
- SILVA, Tomás Tadeu. Os novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (eds) **Territórios**

Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Vozes, 1995.