



## **A REFLEXIVIDADE DOS FORMADORES DE PROFESSORES DIANTE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

Alline do Nascimento dos Santos

Giselle de Oliveira Araujo

Manoella Senna

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Mônica Pereira dos Santos

Eixo Temático: Políticas de inclusão/exclusão em educação

Categoria: Comunicação Oral

### **Introdução**

Em 2010, iniciamos um projeto de pesquisa internacional envolvendo quatro países: Brasil, Espanha, Cabo Verde e Portugal. O objetivo geral dessa pesquisa é levantar, descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão nas universidades desses países, mas no presente trabalho focaremos em dois objetivos específicos da pesquisa de modo a investigar perfil e as concepções de inclusão dos professores formadores bem como sua reflexividade em relação às políticas institucionais de inclusão da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e da Universidade de Lisboa/UL, no tocante à construção de culturas, ao desenvolvimento de políticas e à orquestração de práticas de inclusão em educação.

As instituições de ensino superior, no Brasil e em Portugal, apesar das recentes mudanças nas políticas de expansão no ensino superior, ainda têm muito que avançar no que se refere à inclusão em educação, tanto em relação aos estudantes quanto em relação aos professores que os formam. Ao analisar as políticas de expansão desse nível de ensino, no Brasil, mais especificamente durante o governo Lula, Michelotto e Coelho (2006) questionam o sentido de democratização como sinônimo de expansão haja vista que essas políticas têm sido tomadas como exemplo de democratização do referido nível. Nesse sentido, os autores continuam na investigação a fim de descobrir se, de fato, a educação superior está fomentando uma abertura democrática aos sujeitos historicamente excluídos.



No documento *Higher education in developing countries: Peril and promises (La Educación Superior em los Países em Desarrollo: peligros y promesas)*, de 2000, que teve por objetivo refletir sobre o futuro da educação superior em países em desenvolvimento, os autores analisam seus impactos em termos de expansão de vagas de ensino superior nas políticas públicas voltadas para este setor no Brasil, e discutem se tais indícios são suficientes para configurar um processo de democratização. Em suas conclusões, destacam que a expansão do ensino superior, no Brasil, veio acompanhada de um movimento de privatização deste nível de educação, o que, por si só, já coloca em questão o caráter de democratização desta expansão.

No que tange a expansão do ensino superior português, destacamos como marco deste processo a declaração conjunta dos Ministros da Educação dos países Europeus chamada de Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999). A implementação da declaração, nos países que responderam ao convite e a adotaram, desencadeou o Processo de Bolonha.

Buscando estabelecer relações estáveis e profundas em todas as áreas, percebeu-se a necessidade de convergir os sistemas de ensino Europeus. A Declaração de Bolonha fala na criação de uma Europa do Conhecimento, onde o crescimento social e humano é visto como um elemento indispensável para o crescimento social e humano. Para tal crescimento e para que os cidadãos europeus possam circular entre os países e tenham oportunidades de emprego em toda Europa o Sistema Superior de ensino é o caminho citado pela Declaração.

Para explicitar o processo Bolonha na Universidade de Lisboa tomamos como base o Relatório apresentado pela reitoria intitulado O "Processo de Bolonha" na Universidade de Lisboa: 2005-2011, apresentado em março de 2012. Como resultado deste primeiro momento de implementação do processo de Bolonha, em 2006 a UL apresenta resultados significativos em quatro áreas: mudança na grade curricular para Sistema de Créditos; redução do número de cursos do 1º Ciclo e aumento da pós-graduação; Formação de professores; e abertura universitária para um novo público.



Podemos considerar que houve uma diminuição do número de cursos nas graduações, e ao mesmo tempo, uma democratização no que diz respeito ao acesso do mesmo. Bolonha reconfigurou todo o Sistema de Educação Superior Europeu, assim como proporcionou uma política para garantir uma igualdade maior de acesso ao mesmo.

As demandas sociais atuais do mundo contemporâneo atingem o contexto educacional como um todo, e cada país responde a estas exigências de acordo com suas especificidades. As políticas educacionais voltadas para o Ensino Superior, tanto no Brasil quanto em Portugal, são respostas a estas demandas de uma economia globalizada. Segundo Castro et al (2010) podemos observar em ambos os países, movimentos de expansão e privatização, ressaltando que ambos os sistemas de ensino têm modelos de gestão voltadas para competitividade com relevância em eficiência. Finalizando os autores apontam para um processo de mercantilização da educação, onde o próprio processo de expansão e privatização incentiva reformas com ênfase nos mecanismos de avaliação de financiamento e reformas curriculares.

### **Pensando Omniléticamente inclusão**

Refletir sobre inclusão numa perspectiva omnilética é perceber que não falamos de um estado final ao qual queremos chegar, mas de um movimento contínuo de luta infundável contra as exclusões, em favor do aumento da participação e da democracia (SANTOS, 2003). Desta forma, pensar o processo de inclusão/exclusão, em síntese, é pensar num processo multifacetado e complexo (SAWAIA, 2011). Multifacetado porque se dá nas diversas dimensões (áreas) da vida do indivíduo e em suas relações com os outros, uma vez que tal processo incorpora as subjetividades específicas de cada um. Outra característica é a indissociabilidade dos conceitos inclusão/exclusão, pela própria dinâmica de retroalimentação entre eles, ou seja, só lutamos pela inclusão porque existem as exclusões.

A complexidade, de acordo Morin (2011), é um fenômeno que elimina o paradigma simplificador, ou seja, que não admite o reducionismo de princípios - chaves, uma vez que se unem dois fenômenos, ordem/ desordem, que logicamente parecem se excluírem.



Assim observamos que o processo inclusão/ exclusão, reflete sua complexidade ao incorporar os fenômenos ordem, desordem, caos e organização para que a partir desses movimentos haja um processo de mudança do sistema podendo ficar mais inclusivo, como também mais excludente.

Quando focamos as instituições de ensino superior, as exclusões referem-se às questões do ingresso e condições de permanências nas universidades, sistema de avaliação acadêmico, interrelações entre alunos e professores, entre outras. Pensando omnileticamente a organização das instituições baseamo-nos na relação dialética e complexa de três dimensões, são elas: a dimensão da construção das culturas, o desenvolvimento das políticas e a orquestração das práticas mais inclusivas em educação.

De acordo com (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, MELO & FONSECA, 2009) a dimensão das culturas refere-se aos valores, princípios e crenças pertencentes à comunidade escolar, aqui, universitária. A dimensão do desenvolvimento das políticas de inclusão refere-se, por sua vez, intenções que orientam ações, desde políticas oficiais até acordos entre os sujeitos, escritos ou não. Na dimensão das práticas temos a aplicação efetiva, são ações que reconhecem a diversidade e as diferenças. Segundo Santos (2013):

Por mais que uma ou outra das dimensões da perspectiva omnilética tenha uma aparente predominância sobre a outra em dado momento de uma ocorrência, tal predominância é sempre temporária e provisória. Ao mesmo tempo, as forças relativas as outras duas dimensões estarão em jogo, e dialeticamente alternar-se-ão nesta predominância em um movimento, contínuo, infindável e exponencialmente crescente, que marca seu caráter de complexidade em que o todo altera-se com as partes ao mesmo tempo em que as altera e é por elas alterado (p.26).

Nesse sentido, no tocante ao processo de inclusão no ensino superior se faz necessário refletir sobre as culturas, políticas e práticas dos professores formadores de forma a considerar que as mesmas estão em constante relação dialética e complexa. É preciso, portanto, pensar todo o processo de inclusão/exclusão em seu caráter dinâmico, tridimensional, complexo e a dialético, ou seja, omnilético.



## Metodologia de Coleta e Análise

Os dados apresentados e as considerações deste trabalho foram coletados por meio de um questionário. Os sujeitos pesquisados são professores que trabalham com formação docente nas universidades Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa Para análise dos dados descritivos será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977), e faremos a categorização a priori.

Na dimensão da criação de culturas inclusivas foram formados grupos de palavras/expressões/frases que propiciam um debate sobre valores, identidade, diversidade favorecendo a construção de uma comunidade mais inclusiva apoiada efetivamente nesses valores, ao promover o respeito à diversidade, bem como a minimização dos processos de exclusão.

Na dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas foram formados grupos de palavras/expressões/frases que propiciam um debate acerca do pensar sobre a inclusão, que orientarão o planejamento de ações e tomadas de decisões, sobretudo que promovam o aumento da participação e aprendizagem de todos os alunos. Na dimensão de orquestração das práticas de inclusão foram formados grupos de palavras/expressões/frases que propiciam um debate sobre o fazer a inclusão e a forma pela qual é abordada curricularmente, na formação de professores, a orquestração entre a aprendizagem e a prática visando alcançar a diminuição das barreiras à participação do aluno.

## Apresentação e Análise dos dados

O questionário utilizado para coletar os dados foi dividido em quatro partes. A primeira realiza um perfil pessoal e profissional dos docentes, na qual dos 37 professores da UFRJ respondentes desta pesquisa, 97,22% são brasileiros, a maioria (75%) é do sexo feminino, separados (58,33%), se declaram heterossexual (91,67%) e branco (69,44%). No caso da Universidade de Lisboa, foram pesquisados 48 professores, dos

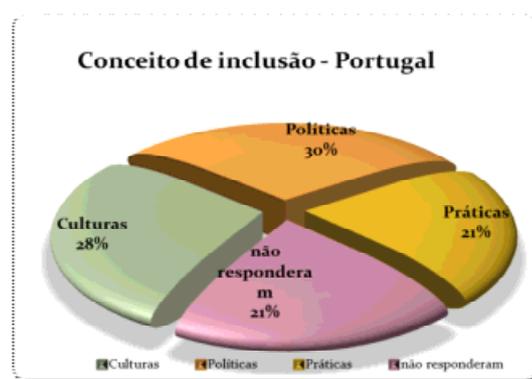


quais 90,48% são portugueses, a maioria (55,0%) também é do sexo feminino, separados (68,42%) e declaram-se heterossexuais (94,59%) e brancos (97,37%).

No Brasil/UFRJ, a idade varia entre 29 e acima de 61, predominantemente entre 41 e 46 anos (28,57%), a maioria (78,79%) não tem deficiência e leciona na referida universidade há menos de 4 anos (63,89%). A área de predominante na formação é a de ciências humanas, com ênfase nos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e Letras. A faixa etária portuguesa, por sua vez, varia entre 29 e acima de 61 anos com predominância, entre 47 e 54 anos (33,33%). Além disso, 97,14% não têm deficiência e a maioria (71,43%) leciona na universidade há mais de 21 anos, com formação predominante em ciências humanas, principalmente nos cursos de Filosofia, Letras e Geografia.

As outras três partes do questionário corresponderam às três dimensões da perspectiva omnilética de inclusão, aqui trabalhadas: a da construção de culturas, ao desenvolvimento de políticas e à orquestração de práticas de inclusão.

A primeira análise aqui apresentada refere-se à pergunta sobre o modo como nossos respondentes definem inclusão. No contexto brasileiro, dentre os 37 respondentes houve preponderância da dimensão das Culturas de inclusão (40%), seguida pela dimensão das Políticas (37%) e, posteriormente, das Práticas (18%). Em contrapartida no contexto Português, 36 professores responderam esta questão de modo que a dimensão das Políticas de inclusão são as que se apresentam com maior frequência, totalizando 30% das respostas, seguida de perto pela dimensão das Culturas de inclusão com 28% e finalizando com a dimensão das Práticas de inclusão com 21%. Como observado nos gráficos abaixo:





Diante dos gráficos acima percebemos que os professores da UFRJ pensam o processo de inclusão em educação a partir das culturas, ou seja, mediante seus próprios princípios e valores. Assim podemos afirmar que as mesmas serão os princípios motivadores de uma prática inclusiva. No caso português percebemos a predominância da dimensão das políticas, sendo assim podemos afirmar que suas práticas são orientadas pelas políticas institucionais. De acordo com as definições abaixo, percebemos que muitos docentes ainda relacionam o processo de inclusão estritamente à área da educação especial.

Brasil	Portugal
<p>R. 09: É um processo educativo, onde as crianças, jovens portadores de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem tem direito a escolarização, sendo integrada na comunidade escolar.</p> <p>R. 19: É um processo social que visa integrar pessoas com algum tipo de "deficiência". A Educação é vista como instrumento de integração. Também engloba outras questões como inclusão por gênero, "raça", orientação sexual, etc...</p>	<p>R. 21 Permitir as pessoas com deficiência a integrar grupos onde não se sintam inferiores. Dar igualdade</p> <p>R. 27 A inclusão implica a análise prévia da situação e a procura de estratégias da situação e a procura de estratégias permitindo integrar o mais possível a pessoa nas atividades desenvolvidas, podendo haver adaptações.</p>

Em contrapartida, em ambas universidades (UFRJ/UL) parte das definições indicam um conceito de inclusão para além da educação especial tal qual como defendemos. Isso se evidencia nas seguintes definições:

Brasil	Portugal
<p>R. 10: A inclusão é um processo que possibilita a democratização do acesso às instituições escolares e o pleno poder e direito a seus instrumentos de organização e participação.</p> <p>R. 13: Como um processo democrático e social, pois significa a superação de concepção de tolerância. Supõe ser respeitado e atuar em diferentes campos culturais e sociais.</p>	<p>R. 03 Possibilita acesso ao ensino sem discriminação racial/sócio-econômico/cultural.</p> <p>R.08 Aceitação generalizada e não diferenciada de todo e qualquer indivíduo independentemente de raça, credo, de toda e qualquer opção de foro particular.</p>

A segunda pergunta foi se havia políticas de inclusão na instituição do respondente, nosso objetivo foi avaliar como os formadores de professores associam o conceito da inclusão com as políticas institucionais de inclusão de sua universidade.

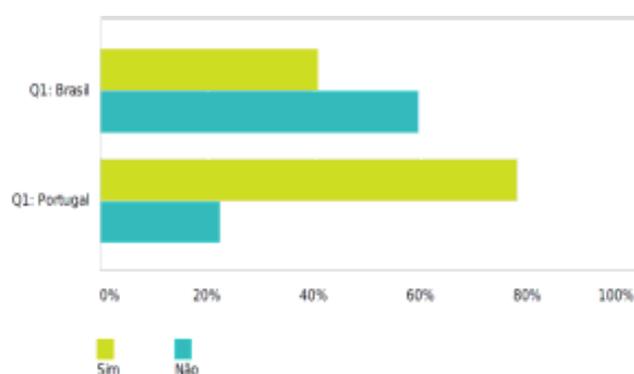
Dos 32 respondentes brasileiros, 25 (78,13%) indicaram que sim e 7 (21,88%) que não, o que reflete o bom índice de conhecimento sobre a existência de políticas e normativas relativas a inclusão na sua instituição. Cinco professores não responderam. Oito dos



respondentes expandiram suas respostas, sendo que destes, 4 apontaram que não sabem e outros 4 deram respostas que não permitiram identificar o grau de conhecimento que possuem sobre as políticas institucionais de inclusão. Dos 34 professores portugueses respondentes, 29 (85,29%) indicaram que existem políticas de inclusão na instituição e 5 (14,71%) que não existem e 14 não responderam.

É importante ressaltar que ter conhecimento sobre a existência de políticas não corresponde a conhecê-las de fato. Sendo assim indagamos se as políticas e decisões tomadas em direção à Inclusão em Educação estão de acordo com o que eles pensam. Dentre os professores formadores da UFRJ, 13 respondentes (40,63%) indicaram que sim e 19 (59,38%) que não e 5 não responderam, apontando que a maioria dos professores não concordam com as políticas.

No que tange ao contexto português 21 (77,78%) professores responderam sim, ou seja, que as políticas e decisões da instituição dialogam com a concepção deles, enquanto 6 (22,22%) responderam que não. Vinte e um professores não responderam.



**Tabela 1** Quantitativo de professores que concordam ou não com as políticas

Observando o gráfico acima podemos perceber que a maioria dos professores brasileiros não concordam com as políticas de inclusão em educação de sua Universidade, enquanto a maioria dos portugueses concordam com as Políticas de inclusão de sua Universidade. Nas justificativas 10 professores, admitem que conhecem pouco as políticas de inclusão exclusão de sua instituição.



Os dados acima podem ser complementados ao refletirmos sobre a próxima questão, perguntamos se os professores incorporam na sua prática pedagógica as políticas de inclusão/exclusão existentes. Dos respondentes brasileiros 29 (87,88%) afirmaram que sim, 4 (12,12%) que não e 4 não responderam. Na Universidade de Lisboa vinte e cinco (71,43) respondentes afirmaram que incorporam as políticas de inclusão/exclusão em suas práticas pedagógicas e 10 (28,57%) afirmaram que não.

Treze professores não responderam. No questionário havia a possibilidade dos professores justificarem suas respostas, analisando as mesmas, relacionando as justificativas com o resultado acima **percebemos que a minoria dos professores, não relacionam sua prática com as políticas de inclusão.** Ou seja, apesar das dificuldades de trazer toda esta questão à sua própria prática, os docentes de ambos os países tentam, pelo menos, responder na a sua interpretação do que acreditam serem as políticas institucionais relativas ao assunto, aparentemente, apesar de não concordarem completamente com as mesmas.

Buscando compreender se as políticas incorporam o tema aqui abordado, perguntamos a eles se as ementas curriculares com as quais trabalham contemplam amplamente o tema “inclusão/exclusão”. Doze docentes da UFRJ (34,29%) responderam que sim, 23 (65,71%) que não, 2 não responderam e 7 justificaram. Na UL 11 docentes (31,43%) afirmaram que as ementas contemplam o tema “inclusão/exclusão”, enquanto 24 (68,24%) responderam que não. Treze professores não responderam e apenas 5 justificaram, como observamos na tabela abaixo:

Brasil	Portugal
R. 7: Às vezes! R. 12: Ampla não R. 13: Inclusão social R. 18: Parcialmente R. 22: Não diretamente, mas sempre procuro relacionar. R. 31 A discussão sobre política de educação especial ocorre no 1º semestre da prática de ensino. Logo, a considero como discussão pontual. R. 34: Precisamos rever	R.1: Não explicitamente. R.2: O número de pessoas com deficiência não é significativo. R.3: Indiretamente, às vezes. R.4: Sempre que há necessidade. R.5: Só no que diz respeito à filosofia de gênero.



As respostas obtidas são corroboradas por uma pesquisa recente nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas da Faculdade de Educação da UFRJ, esta pesquisa constatou que a grande parte das ementas não contemplam o tema inclusão, e as expressões inclusão ou inclusão em educação não aparecem explicitamente nas 112 disciplinas oferecidas nestas graduações. Relacionando-se a este fato, a maioria de nossos respondentes afirmam que as ementas não contemplam o tema inclusão.

No caso português, realizamos um levantamento das ementas dos mestrados em ensino, e constatamos que das 74 disciplinas oferecidas nos mestrados de ensino da Universidade de Lisboa, 40 estavam sem informações, constavam apenas os nomes das disciplinas. Do total trinta e quatro continham informações sobre as disciplinas da grade curricular. Analisando as ementas encontradas descobrimos que as mesmas não apresentam a palavra inclusão ou inclusão em educação. Foram encontradas duas ocorrências para educação inclusiva, ambas na disciplina optativa, Necessidades Educativas Especiais.

Percebemos que além do desconhecimento sobre as ementas, há uma relação intrínseca entre o conceito de inclusão e a educação Especial. Assim fica aparente que as reflexões sobre inclusão/exclusão só ocorrem no caso do ingresso de pessoas com deficiências. As respostas do questionário e o ementário da Universidade de Lisboa demonstram que não somente as ementas, mas o conceito de inclusão está relacionado com a educação especial.

As respostas de ambas Universidades (UFRJ e UL) apontam-nos o caráter omnilético das práticas destes professores: eles refletem inclusão/exclusão no tocante à ao desenvolvimento de suas políticas, mas não o fazem durante sua atuação na docência de modo amplo, ou seja, considerando inclusão um processo para além do conceito de educação especial.

### Considerações Finais

Objetivamos inicialmente investigar o perfil dos professores formadores da UFRJ e da Universidade de Lisboa/UL, bem como suas concepções de inclusão, e como os



mesmos refletem sobre as relações das políticas institucionais de inclusão de acordo com o referencial Omnilético de inclusão/exclusão. Quanto ao perfil dos respondentes, comparando Brasil/UFRJ e Portugal/UL, percebemos como fator de maior diferenciação o tempo como professor na instituição pesquisada. Enquanto no Brasil a maioria dos professores atua há menos de quatro anos, em Portugal, os docentes em sua maioria atuam há mais de vinte um anos.

No que tange ao grau de reflexividade diante das políticas de suas instituições, os docentes pesquisados de ambos os países declararam saber que elas existem, porém, somente os de Portugal concordam com as mesmas. Desse modo, é possível dizer que eles refletem, de certa forma, sobre elas, mesmo não estando presente, por exemplo, o tema inclusão/ exclusão nas ementas das disciplinas de ambas universidades.

Ao analisarmos as definições de inclusão em educação, entre os respondentes da UFRJ e da UL constatamos a ênfase em duas dimensões diferentes. Enquanto na primeira a dimensão das culturas de inclusão predominou, permitindo-nos inferir que suas práticas são baseadas prioritariamente nos valores sendo as Políticas de Inclusão sua segunda maior influência. Com relação a UL a primeira dimensão a se destacar foi a das Políticas de Inclusão, sendo as Culturas de Inclusão sua segunda maior influência na definição de inclusão. Analisando os respondentes portugueses percebemos que o que garante a efetividade do trabalho prático, são as leis, as outras duas dimensões recebem um foco menor, enquanto no Brasil essa garantia também se efetiva por leis, mas em menor predominância, percebemos que a mesma é facultada de acordo com os valores e concepções dos professores, assim, parte da dimensão de Culturas de Inclusão a garantia e a efetivação do trabalho prático no Brasil.

Apesar de não ignoramos o fato de haver uma dimensão predominante em ambas as Universidades, as três dimensões se complementam, uma vez que ainda aparecem significativamente na categorização, o que nos permite afirmar a complexidade em que este processo ocorre, processo este que está sempre em movimento, uma vez que envolve aspectos de ordem e desordem, e não admite o enquadramento em um aspecto simplificados, mediante este referencial não aspiramos analisar uma dimensão sem



relação com as demais dimensões, pois acreditamos que este é sempre um processo omnilético.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 2ª Edição. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2002.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; SEIXAS, Ana Maria; NETO, Antônio Cabral. Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 44-1, p. p. 37-61, 2010.

GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD. **La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y promesas**. 2000. Disponível em: <http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2012.

FONSECA, M. P. S.; SANTOS, M. P. dos.; VENTURINI, A. M. Concepções sobre inclusão e exclusão: licenciandos de educação física em foco. In: Anais VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina: UEL, 2011. Disponível em <http://www.lapeade.com.br>. Acesso em: 20 mai. 2012.

MATTOS, O. Debate Aberto: **O Mal-estar na Universidade**. Disponível em: [http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaImprimir.cfm?coluna\\_id=4382](http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaImprimir.cfm?coluna_id=4382). Acesso em: 20 mai. 2012.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006. Editora UFPR.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, M. P. dos. Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos e descasos. Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, M. P. dos et alii. **Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva**. Relatório de Pesquisa. Mimeo, 2007. Disponível em <http://www.lapeade.com.br>. Acesso em: 20/05/2012.

SANTOS, M. P. dos.; FONSECA, M. P. S.; MELO, S. C. (org.). **Inclusão em Educação: diferentes Interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.