

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE

Mônica Pereira dos Santos – Faculdade de Educação/PPGE/UFRJ

INTRODUÇÃO

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 resignificação 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?

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 como processo que 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 gera subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado (Sawaia, 1999). 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 staff, 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).

Por sua vez, a dimensão do *desenvolvimento de políticas inclusivas* refere-se à preocupação em:

...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 àquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são consideradas como parte de 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).

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).

POR QUÊ A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

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.

Em nossa visão, a arena educacional é, potencialmente falando, uma das mais “ricas” em produção e manutenção de mecanismos de exclusão/inclusão. Nos dizeres de Gilborn (apud Diniz 2002).

...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.

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.

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, mas não partilham o mesmo código e nem as mesmas ferramentas para decodificar o mundo, não falam a mesma linguagem. 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.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

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 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. O instrumento foi aplicado no final do período de 2005/2.

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 tomamos como base as recomendações de Gomes (2001), Rizzini (1999) e Bardin (1977) e utilizamos a técnica conhecida como *Análise de Conteúdo*, “uma técnica de investigação que tem

por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, ela teria como função básica a observação mais atenta dos significados de um texto” (Rizzini, 1999, p. 91).

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, 1992).

DISCUTINDO 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 a pesquisa gerou provocações e reflexões importantes. 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 carece 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. 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 mostraram 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,*

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), 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).

O movimento de transformação da cultura de uma instituição educacional numa cultura orientada pela e para a inclusão envolve todos os segmentos da comunidade escolar na responsabilidade e solução de problemas.

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, perguntarem-se: 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 relatório, “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 na escola, 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. Portanto, 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. Esta forma de avaliar possibilita que um processo de negociação entre aluno e professor se instaure na relação pedagógica, o que por sua vez apenas 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 projeto, 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.

DINIZ, Fernando Almeida. **Social justice, “race” & Special education: international” perspectives**. Apresentado ao CEC 2002 Annual Convention. Nova Iorque, 2002.

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.