

## CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS?

Ana Patrícia da Silva  
UFRJ

### RESUMO

O presente painel apresenta reflexões oriundas das categorias do Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2002) *culturas, políticas e práticas*, uma vez que todas as suas componentes são pesquisadoras do LaPEADE/FE/UFRJ, que utiliza tais dimensões como aporte teórico. No artigo “*O Index para Inclusão e o PDE-escola: limites e possibilidades do aumento de participação nas escolas*”, as categorias supracitadas dialogam com o banco de dissertações e teses da Capes, nos estudos voltados para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Escola) e busca compreender os limites e possibilidades dessa proposta no processo de mudança do paradigma de funcionamento das escolas. O artigo “*Conhecer/familiarizar para ressignificar a formação do professor...o que um Laboratório de pesquisa tem a ver com isto?*” realiza um diálogo com alguns dados dos relatório de pesquisa “*Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva*”, (SANTOS et alii, 2007) buscando conhecer os sentidos e significados atribuídos pelos alunos à inclusão e à formação para a inclusão e contribuir para o processo de Ressignificação da formação de professores pelos discentes da Faculdade de Educação da UFRJ. O artigo “*Concepções de docentes e licenciandos acerca de Inclusão em Educação*” dialoga com dados da pesquisa de mestrado intitulada “*Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física da UFRJ*” (FONSECA, 2009), apresentando a concepção de licenciandos e docentes do curso de Educação Física da UFRJ sobre Inclusão em Educação, e analisa as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação dos licenciandos. Os três estudos dialogam entre si, pois têm como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre os processos de Inclusão/Exclusão, compreendida em três dimensões: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas na formação de professores e em seu futuro local de atuação – as escolas.

**Palavras-chave:** Processos de Inclusão/Exclusão; Formação docente; Culturas, Políticas e Práticas.

# O ÍNDEX PARA INCLUSÃO E O PDE-ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO AUMENTO DE PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS

Ana Patrícia da Silva  
Mylene Cristina Santiago  
Mônica Pereira dos Santos  
UFRJ

## RESUMO

Esse trabalho discute o processo de implantação e implementação do PDE-Escola, buscando compreender os limites e possibilidades dessa proposta no processo de mudança do paradigma de funcionamento das escolas, fortalecimento de sua autonomia e melhoria na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, alicerçado por princípios constitucionais, o PDE objetiva enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Entendemos que uma proposta que pretende assumir o compromisso de promoção da educação para todos, está associada ao processo de inclusão em educação, se não na prática, ao menos em seu discurso. Santos (2003) define inclusão como um paradigma educacional, um conjunto de princípios que vêm progressivamente sendo defendidos em documentos oficiais nacionais e internacionais e experiências pedagógicas, como forma de alcance de relações mais igualitárias nas sociedades e como forma de combate a práticas excludentes. Usaremos como referencial conceitual o Index para Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2002) segundo o qual podemos analisar os processos de *inclusão/exclusão* por meio da consideração de três dimensões de análise e intervenção, interdependentes: a da *criação de culturas*, do *desenvolvimento de políticas* e da *orquestração de práticas* de inclusão. Apresentaremos as etapas necessárias para a implementação do PDE-Escola e procederemos a uma análise junto ao banco de dissertações e teses da Capes, em estudos voltados para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Escola). De modo preliminar constatamos que a maioria das pesquisas investigadas demonstra preocupação com o caráter prescritivo e homogeneizante do PDE-Escola. Em suma, reconhecemos que o (con)texto do PDE-Escola não representa avanços teórico-práticos diretamente ligados ao processo de inclusão/exclusão, no entanto, acreditamos que a incorporação dos princípios desenvolvidos pelo Index no PDE-Escola podem favorecer mudanças na dimensão da criação de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração de práticas de inclusão/exclusão das escolas.

**Palavras-chave:** Plano de Desenvolvimento da Escola; Inclusão/Exclusão em educação; Política Educacional.

## INTRODUÇÃO

As reformas educacionais dos anos 90 são marcadas pela preocupação com a equidade social e educação para todos. Em 1990 foi realizada em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para todos. Na base do movimento que se consolidou a partir desse período<sup>i</sup> estava a preocupação com a defesa de direitos fundamentais. No campo educacional, a marca desse momento foi a busca pela universalização do ensino em nível global. Além da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promulgada nesta Conferência, o movimento pela universalização da educação em nível global originou, de 1990 em diante, mais duas Declarações Mundiais que avaliam e propõem ações novas e complementares às Declarações anteriores aos Países-membros, com vistas a alcançar, em nível global, a universalização da educação: a Declaração de Dakar, de 2000, e a segunda Declaração de Dakar, de 2008.

O Brasil, signatário destas Declarações, vem procurando implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica em consonância com os princípios das mesmas. Entre as políticas públicas implantadas na década de 1990 podemos destacar o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) e o FUNDESCOLA, que se constituíram em ações do governo federal para combater as desigualdades regionais, promover a capacitação dos dirigentes municipais de educação e financiar a melhoria da qualidade nas escolas. De acordo com Oliveira et al (2005) foram definidas, como alvos prioritários para a destinação de recursos, as regiões mais pobres do Brasil, Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e, dentro destas, as microrregiões mais populosas, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e as escolas onde se concentra a maioria da população pobre.

O projeto FUNDESCOLA, a partir de 1998, deu origem e colocou em execução o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), que se trata de um processo gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve visando à melhoria da qualidade de ensino, elaborado de forma participativa com a comunidade escolar. O PDE implicava na elaboração do PME (Plano de Melhoria da Escola), instrumento que possibilitava o repasse de recursos direto para a escola, o financiamento de metas e ações contidas no PDE e previstas para execução no primeiro ano de vigência do plano (QUEIROZ, 2009). Cumpre ressaltar que o FUNDESCOLA definiu metas para os indicadores de

desempenho educacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nas áreas atingidas pelo programa, até o ano de 2007.

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (também abreviado como PDE), que visa aumentar a qualidade da educação básica, enfrentando os problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno na escola. O PDE é constituído pelo “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” que apresenta um conjunto de vinte e oito diretrizes a serem adotadas pelas redes de ensino na gestão de suas escolas e nas práticas pedagógicas, estabelecendo metas de qualidade para as redes de ensino.

Alicerçado por princípios constitucionais, o PDE objetiva enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Entendemos que uma proposta que pretende assumir o compromisso de promoção da educação para todos, está associada ao processo de inclusão em educação, se não na prática, ao menos em seu discurso. Santos (2003) define inclusão como um paradigma educacional, um conjunto de princípios que vêm progressivamente sendo defendidos em documentos oficiais nacionais e internacionais e experiências pedagógicas, como forma de alcance de relações mais igualitárias nas sociedades e como forma de combate a práticas excludentes.

Entre as ações propostas pelo PDE, interessamo-nos, particularmente, nesse trabalho, pela referente ao PDE-Escola, que, conforme já mencionado, tem por finalidade a melhoria da gestão escolar fundamentada, centralmente, na participação da comunidade, que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infra-estrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar. (BRASIL, 2007). Assim sendo, indagamos: quais os limites e possibilidades de sucesso do PDE-Escola enquanto parte das atuais políticas públicas do governo brasileiro em prol da melhoria da educação no que tange à sua universalização e permanência com qualidade? Por sucesso, queremos dizer uma construção discursiva do Plano que seja minimamente coesa quanto aos seus objetivos e planos de ação, bem como um planejamento de sua implementação que seja viável na prática.

Pretendemos nesse artigo levantar, na literatura acadêmica, o que dizem as pesquisas que se propuseram a analisar os processos de implantação e implementação do PDE-Escola, buscando compreender os limites e possibilidades dessa proposta no

processo de mudança do paradigma de funcionamento das escolas, de fortalecimento de sua autonomia e de melhoria na aprendizagem dos alunos, tendo como parâmetro de discussão as três dimensões anteriormente mencionadas.

Nesse sentido organizamos nossa escrita em três momentos distintos, sendo eles: **1- O índice para Inclusão e o PDE-Escola** que aponta o referencial teórico utilizado no estudo e justifica a razão da sua escolha, **2- O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): da preparação à implementação** que explica as principais políticas públicas ligadas ao PDE- Escola e sua ligação com o processo de gestão de cada instituição escolar e **3 – O que dizem as pesquisas sobre o PDE-Escola** onde realizamos um diálogo com vinte e dois estudos voltados para o processo de implantação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Escola), que pesquisamos junto ao banco de dissertações e teses da Capes, desenvolvidos no período de 2001 a 2007.

## **1 - O índice para Inclusão e o PDE-Escola**

Adotaremos como referencial teórico-conceitual e de análise as categorias contidas em material com o qual trabalhamos desde os anos 90: o Index para Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2002). Segundo o Index: (a) a inclusão constitui-se (ou deveria constituir-se) em fundamento básico à democratização da escola e de práticas educacionais em geral, e (b) as análises a respeito dos processos de exclusão que justificam as preocupações com (e a defesa da) *inclusão em educação* podem ser obtidas por meio da consideração de três dimensões de análise e intervenção, interdependentes: a da *criação de culturas*, do *desenvolvimento de políticas* e da *orquestração de práticas* de inclusão.

A proposta do Index é formulada de modo a contemplar a riqueza de conhecimentos e experiência que as pessoas têm sobre sua própria prática e considera que para desenvolver a inclusão se faz necessário reduzir as pressões excludentes. Nesse sentido, tal como a inclusão, a exclusão é pensada de modo amplo, referindo-se às situações que impedem a participação total.

Nessa perspectiva, inclusão não pode ser vista como separada dos processos de exclusão, posto que constituem-se em um complexo dialético que permeia as vidas na escola e a vida da escola. A compreensão dos processos de exclusão/inclusão nesta perspectiva complexa e dialética permitem perceber que as barreiras à aprendizagem e à participação podem ser originadas no ambiente ou pela interação entre atitudes, ações,

culturas, políticas e práticas institucionais discriminatórias. Booth e Ainscow (2002) salientam que a discriminação institucional está profundamente enraizada nas culturas escolares e influencia a maneira pela qual as pessoas são percebidas e as respostas que lhe são dadas.

A adoção do Index como referencial teórico-conceitual, pode nos oferecer uma base analítica dos processos de inclusão e exclusão identificados na literatura produzida a respeito do PDE-Escola e no seu (con)texto, na medida em que as três categorias propostas permitem visualizar o entrelace entre os princípios e valores (dimensão cultural), as intenções expressas em planos institucionais de ação e estratégicos (dimensão política), e as práticas correntes nas instituições (dimensão das práticas) e orientar os olhares tanto administrativos quanto investigativos e propositivos em relação às demandas oriundas dos diferentes entrelaces observados.

## **2 - O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): da preparação à implementação**

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) está intimamente ligado com as questões relativas à gestão escolar. O objetivo dessa proposta é elevar o desempenho dos alunos e da escola a partir da melhoria de sua organização e funcionamento. As escolas selecionadas para desenvolver o PDE são aquelas que apresentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inferior à média Nacional (abaixo de 4,2 para os anos iniciais e abaixo de 3,8 para os anos finais do Ensino Fundamental). O IDEB avalia o ensino por escola, município ou estado, com escala de valor de zero a dez, levando em conta o desempenho dos alunos na Prova Brasil e no SAEB<sup>ii</sup>, bem como as taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar.

O PDE-Escola direciona que o foco da Secretaria de Educação seja a escola e orienta que sejam oferecidas condições de bom funcionamento para as escolas. A principal preocupação da escola deve ser o aluno, que deve ter acesso a um ensino de qualidade que garanta seu direito de aprender.

Para participar do PDE-Escola é necessário que o Estado ou Município assinem o termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação (mencionado em nossa introdução). Após a formalização do convênio, o MEC disponibiliza uma equipe técnica para elaborar diagnóstico da situação local e propor um Plano de Ações Articuladas (PAR) para a educação básica, em conjunto com seus dirigentes. O desenvolvimento do PDE-Escola é constituído por cinco etapas.

A primeira etapa implica na formação de multiplicadores que consiste em uma formação de cinco dias para orientar a elaboração do PDE-Escola e do Plano de Ações Financiáveis<sup>iii</sup> e formação de comitês estratégicos para acompanhamento da elaboração do PDE e do Plano de Ações Financiáveis.

A segunda etapa consiste na Análise Situacional da Escola, que é o momento do diagnóstico e da auto-avaliação da escola, que compreende a coleta e análise de dados obtidos a partir de instrumentos que levantam indicadores relacionados ao *perfil e funcionamento da escola*; à *análise dos critérios de eficácia escolar* (ensino e aprendizagem, clima escolar, pais e comunidade, gestão de pessoas, gestão de processos, infra-estrutura, resultados) e; *avaliação estratégica da escola*.

A terceira etapa constitui-se na definição da *visão estratégica* (valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos da escola) e do *plano de suporte estratégico* (estratégias, metas e planos de ação da escola).

A quarta e quinta etapas são apresentadas juntamente como execução, monitoramento e avaliação.

As escolas que desenvolvem o PDE recebem um manual que explica todas as etapas do processo de implantação e implementação. Em todos os momentos há uma previsão de ação, responsável e prazo. Todas as discussões promovidas durante as etapas são sistematizadas em formulários próprios. Cumpre ressaltar que o PDE-Escola é definido pelo MEC como uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a melhorar o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

Fundamentado nos princípios da gestão contemporânea, o PDE-Escola condiciona a melhoria da qualidade do ensino à melhoria da administração da escola, dos processos que desenvolve, da sua cultura e das relações assumidas entre equipe escolar, pais e comunidade. Oliveira (2006) considera que para ocorrer esse aperfeiçoamento da gestão, o programa entende que o ponto de partida é conceber a escola como uma *organização* que deva oferecer um ensino de qualidade aos seus clientes e que, para imprimir mudanças na cultura organizacional da escola, o PDE tem como base elementos da qualidade total a serem viabilizados por meio da elaboração do planejamento estratégico. Na sua composição metodológica encontram-se elementos de diferentes teorias administrativas, destacando-se, fundamentalmente, a teoria

neoclássica, a administração por objetivos, a teoria do desenvolvimento organizacional e a teoria da burocracia.

### 3 - O que dizem as pesquisas sobre o PDE-Escola

Identificamos junto ao banco de dissertações e teses da Capes, vinte e dois estudos voltados para o processo de implantação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Escola), desenvolvidos no período de 2001 a 2007. Cumpre ressaltar que esse recorte de tempo não foi intencional e sim determinado pelo material bibliográfico encontrado.

Entre as pesquisas analisadas encontramos autores que acusam o PDE de exercer organização política vertical, tornando a organização escolar burocrática, hierarquizada e alienante.

(...) o PDE é um projeto imposto, planejado, alienado, uma vez que tira do professor e do gestor a tarefa de pensar o processo da escola, as formas de resolver os problemas sem ter que seguir exatamente o manual. (DURANS, 2006)

(...) o PDE implementa um modelo de gestão e organização do trabalho escolar fundado em um processo de tomada de decisão construído dentro de uma concepção de organização política vertical, em que a autonomia está estreitamente relacionada à descentralização de cunho meramente executivo, tornando a escola excessivamente burocrática e hierarquizada. (RIBEIRO, 2002)

Há presença de dissertações que denunciam o PDE como política educacional indutora de um modelo de gestão empresarial com dificuldade de materializar processos de democratização, por inibir a participação e a autonomia da escola e de seus atores, favorecendo a burocratização da organização do trabalho escolar.

(...) Verificou-se que o PDE, pela forma como foi concebido como política educacional, pela forma como dirige e realiza as ações de elaboração e implementação, pode ser entendido como indutor de um modelo de gestão que encontra, na prática, dificuldade em materializar a democratização da gestão escolar e, conseqüentemente, promover a autonomia e a participação. (MORAES, 2002)

Alguns estudos apresentaram sinais de subversão à metodologia do PDE pelos sistemas de ensino e acusam de insatisfatória a formação dos profissionais responsáveis pelo processo de implantação da proposta.

(...) Os resultados do estudo indicam que a qualidade da preparação recebida pelos agentes educacionais para a implantação do PDE foi insuficiente porque não promoveu a instrumentalização necessária desses agentes para desenvolver as ações previstas no programa. Os profissionais envolvidos com a experiência demonstram descrédito e rejeição em relação aos conteúdos ministrados nos treinamentos. (...) A participação, quase sempre,



ocorre desfigurada do seu sentido político democrático, constatando-se, dessa forma, que a cultura da participação no sentido pleno ainda não foi instaurada pelas escolas. (BEZERRA, 2003)

Houve pesquisas que apontaram possibilidades do PDE na (re)organização da gestão pedagógica da escola, embora permeadas por tensões e conflitos gerados na adoção da metodologia. Oliveira (2006) problematiza que na administração capitalista contemporânea há uma tendência em obter o controle da ação coletiva, por meio de práticas de motivação, cooperação e integração. A prática da gestão passa a preocupar-se então em administrar os conflitos, desenvolvendo mecanismos que possibilitem conhecer os seus determinantes, para que possa antecipar-se a ele e trabalhar na instalação do consenso. A autora salienta que tal prática pode ser colocada em questão pelas formulações teóricas de tradição interacionista do conflito, que se caracterizam como críticas, reflexivas e dialéticas. Apresentam maior articulação entre diferentes contribuições conceituais e analíticas, na busca de explicar fenômenos organizacionais e administrativos, preocupando-se, de acordo com Sander apud Oliveira (2006, p. 59), com a conscientização e a interpretação crítica da realidade, o alcance da emancipação humana e a transformação estrutural e cultural da escola e da sociedade.

Entre as pesquisas que se destacam por assumirem aspectos favoráveis no que se refere à efetivação do PDE-Escola, apresentamos as seguintes:

(...) constatou-se que o processo de implantação do PDE, fundado em propostas de cunho democrático e participativo, se caracterizou de forma díspare nas duas escolas estudadas. (...) os resultados do estudo evidenciam que o fato preponderante para o êxito ou fracasso do PDE reside no formato organizacional (Político e Pedagógico) de cada escola. (NEVES, 2003)

(...) Os resultados desta pesquisa (...) indicam que o PDE é um programa que pode guiar a escola, com sucesso, durante seu processo de desenvolvimento, e que ele ainda está aberto a críticas, sugestões e melhorias. Os primeiros resultados do PDE na escola-alvo mostram mudanças perceptíveis tanto no aspecto físico da escola como no desempenho de todo o pessoal envolvido, desde os porteiros até a equipe de direção, e incluindo os pais dos alunos, que estão participando de maneira mais efetiva na vida da escola. E, o que é mais importante, os reflexos na qualidade de ensino e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos já indicaram bons resultados. (MELO, 2003)

Embora a maioria das pesquisas demonstrem preocupação com o caráter prescritivo e homogeneizante do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), salientamos a importância de avançar na compreensão e na implementação de políticas educacionais com a perspectiva de enfrentamento dos resultados insatisfatórios.

Acreditamos que o PDE-Escola representa uma oportunidade para rever a maneira como a escola se organiza e as atividades indicadas podem promover uma

cultura de participação na escola, que implica no reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim, retomamos a idéia inicial de trazer as contribuições conceituais e analíticas do Index que envolve um processo de auto-revisão detalhada e colaborativa que se baseia na experiência de todos os envolvidos na escola, no sentido de examinar todos os aspectos da escola, identificando barreiras à aprendizagem e à participação. A inclusão é considerada ‘peça chave’ da política governamental de educação. Na perspectiva dessa proposta o conceito de inclusão envolve mudanças. É um processo contínuo de aumento de aprendizagem e da participação de todos os estudantes. É um ideal a ser aspirado pela escola, embora nunca seja plenamente alcançado. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento.

Salientamos que o PDE-Escola não articula o conceito de inclusão, mas se propõe a identificar os principais problemas enfrentados pela escola e estabelecer estratégias para superar situações indesejadas no que se refere à baixa qualidade e aos resultados insatisfatórios na aprendizagem.

O conceito de escola de qualidade assumido pelo PDE-Escola, se aproxima do que compreendemos como instituição educacional orientada pelos princípios da inclusão. Assim, em se tratando do atendimento às necessidades de todo e qualquer aluno, Santos (2003) compreende que as atitudes de uma instituição educacional que promove a inclusão enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional.

Reconhecemos que o (con)texto do PDE-Escola não representa avanços teórico-práticos diretamente ligados ao processo de inclusão/exclusão, no entanto, acreditamos que a incorporação dos princípios desenvolvidos pelo Index no PDE-Escola podem favorecer mudanças na dimensão da criação de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração de práticas de inclusão/exclusão das escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, MAURA COSTA. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) no Ensino Fundamental: inovação ou prática antiga?** 2003. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

DURANS, Carlene Moreira. **A organização do trabalho pedagógico frente às mudanças no mundo do trabalho: o PDE enquanto estratégia de organização e gestão escolar.** 2006. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2006.

MELO, Iêda Maria Costa. **O gestor e o plano de desenvolvimento da escola (PDE) em uma escola pública de Santo Antônio do Descoberto - Goiás.** 2003. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2003.

MORAES, Isabel Ana de. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/FUNDESCOLA) e a Autonomia na Gestão Escolar.** 2002. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, 2002.

NEVES, Vilma Lúcia Silva Neves. **O processo de Implantação de uma nova proposta de descentralização em duas escolas da rede municipal de ensino de Natal.** 2003.110p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília and TOSCHI, Mirza Seabra. **O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência - a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas.** *Educ. Soc.* [online]. 2005, v. 26, n. 90, pp. 127-147.

OLIVEIRA, Sônia Maria Borges de. **Fundamentos Teórico- Metodológicos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).** *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, v, 31 (1), pp. 55-80, jan./jun. 2006

QUEIROZ, Maria Ireide Andrade de. **Uma breve reflexão sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): realidade ou utopia.** Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/maria\\_ireide\\_breve\\_refl.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/maria_ireide_breve_refl.pdf) Acesso em: fevereiro/2009.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e suas implicações na organização e gestão da escola pública do Tocantins.** 2002. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2002.

SANTOS, Mônica P. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão**. In: II Congresso Internacional do INES, VIII Seminário Nacional do INES - Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões, 2003, Rio de Janeiro. Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2003. v. 1. p. 63-70.

# CONHECER/FAMILIARIZAR PARA RESSIGNIFICAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR... O QUE UM LABORATÓRIO DE PESQUISA TEM A VER COM ISSO?

Angela Maria Venturini  
ISERJ/LaPEADE

Mônica Pereira dos Santos  
UFRJ/LaPEADE

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir o item 38 do relatório Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva, de Santos et alii, 2007, aplicados a 1007 estudantes da FE/UFRJ, que cursavam Pedagogia ou Licenciaturas entre 2004 a 2006. Este item trata da simpatia dos respondentes para um elenco de grupos historicamente excluídos. Será analisado à luz de autores tais como: Bogdan e Biklen, 2000; Booth e Ainscow, 2002; Goldenberg, 1998; Santos, 2009, 2007 e 2003; Silva, 1995; legislações nacionais e internacionais entre outros. Os resultados mostraram que o item merece uma pesquisa já que sugere que aqueles grupos excluídos que se encontram em maior evidência, seja na mídia e/ou através de legislações que são apresentadas, obtiveram mais escolhas. Entretanto, outros grupos que também aparecem na mídia, não apresentaram mais votos. Entende-se por educação inclusiva os esforços empreendidos pela instituição educacional (e seus membros) no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes possam sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica, por conta de suas diversidades oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc. Percebemos com este estudo que a Instituição pesquisada tem muito o que rever de seu cotidiano para diminuir a enorme distância entre sua administração, suas práticas (burocracia) e as exclusões observadas nas dimensões da cultura, das políticas e das práticas. Neste sentido, conforme previsto nos objetivos, foram tecidas algumas sugestões de interesse do professor no que tange à minimização de exclusões observadas nas dimensões da cultura, das políticas e das práticas.

**Palavras-chave:** Formação docente. Inclusão/Exclusão. Culturas, políticas e práticas.

## INTRODUÇÃO

O LaPEADE foi criado em setembro de 2003 e tem como objetivos: criar frentes integradas e transdisciplinares de estudos sobre inclusão em educação com vistas ao desenvolvimento de pesquisas sobre o tema; gerar, através de estudos, da execução e do acompanhamento de projetos, diretrizes e pensares a respeito de culturas, políticas e práticas inclusivas em instituições e sistemas educacionais, com vistas a minimizar e eliminar os processos de exclusão que neles se verifiquem; e disseminar o conhecimento e ações produzidas através de publicações e eventos acadêmico-científicos.

Nestes seis anos de existência, o LaPEADE tem pesquisado, entre outros assuntos ligados à dialética inclusão/exclusão, a percepção de estudantes de Pedagogia e Licenciaturas para analisar o conteúdo dos conceitos sobre inclusão apresentados por aqueles com o propósito de investigar como aquela tem sido tratada pelas disciplinas, pelos professores e pelas práticas de todos os envolvidos neste espaço acadêmico tais como: professores, funcionários e alunos. Outro ponto a ser ressaltado concerne àquilo que os alunos enfatizam como necessário dizer a esse respeito, tanto em relação às práticas de inclusão/exclusão quanto à funcionalidade da FE/UFRJ, cujos enunciados devem ser considerados e analisados visando à construção de uma Universidade Inclusiva.

Este artigo tem como finalidade a discussão dos resultados de um item de uma pesquisa feita com discentes da Pedagogia e Licenciaturas da FE/UFRJ, onde se localiza o LaPEADE, durante os anos de 2004, 2005 e 2006. A importância desta escolha se fez pelo principal foco tanto da instituição quanto do laboratório, que é a formação de educadores em uma universidade pública a partir dos dados coletados.

O objetivo geral foi contribuir para a ressignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de *culturas, políticas e práticas* de inclusão. Para melhor alcançar o objetivo proposto, organizou-se a pesquisa nos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a atual formação de professores tendo como referencial parâmetros de *culturas, políticas e práticas* de inclusão em educação;
- Caracterizar a atual formação de professores a partir da percepção de uma parcela da população estudantil da FE; e
- Sugerir, a partir dos resultados da pesquisa, caminhos para o aprimoramento da formação profissional dos professores. (p.11)

Iniciaremos o artigo com uma breve apresentação sobre o que seja inclusão, entendida como algo que vai muito além de uma nova metodologia: em seu sentido político, mais amplo, como um paradigma educacional, um conjunto de princípios que vêm progressivamente sendo defendidos em documentos oficiais nacionais e internacionais e experiências pedagógicas, como forma de alcance de relações mais igualitárias nas sociedades e como forma de combate a práticas excludentes, através da eliminação/minimização das barreiras à aprendizagem e à participação, segundo Santos (2003).

**Inclusão** foi um termo oficializado em meados da década de 90, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência de Jomtiem, Tailândia, 1990 e da Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. O termo tem se mostrado controverso por sua polissemia: sua associação ao processo de integração vivido por deficientes, especialmente a partir da década de 70, que o insere em uma visão monolítica e linear, por assim dizer, dos processos sociais; e por sua amplitude política quando acompanhado de seu oposto complementar, a exclusão, e entendida, esta relação, como um processo dialético (SANTOS e SANTIAGO, 2009) imbuído de status teórico suficiente para diferenciá-lo de qualquer outro arranjo historicamente proposto para um certo segmento da população apenas.

É neste segundo sentido que Santos (2003) aprofunda algumas questões para serem refletidas. Inclusão nem é proposta de um estado ao qual se quer chegar nem se resume à simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido, geralmente, privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Inclusão vai além de uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a transformação da estrutura, do funcionamento e da resposta educacional que se deve dar a *todas* as diferenças, incluindo aquelas associadas a alguma deficiência, em *qualquer* instituição de ensino, de *qualquer* nível educacional. Assim, falar de inclusão em educação implica também em avaliar os aspectos que constituem barreiras para que

o processo ensino-aprendizagem transcorra sem riscos de exclusões, em todos os níveis de ensino. Sinteticamente, para Sawaia (1999):

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema; ao contrário, é produto de seu funcionamento (p.9)

Mais recentemente, na tentativa de enfatizar não apenas o caráter processual da relação entre inclusão e exclusão, como também o potencial transformador de se compreender tais processos a partir de uma perspectiva tridimensional: culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão que transcenda a racionalidade binária herdada da modernidade e ainda presente em nossas estruturas cognitivas e nossos modos de explicar os fenômenos sociais, Santos e Santiago, 2009, têm proposto a expressão *trilateral inclusão/exclusão* como base e ponto de partida para dar conta da complexidade da relação inclusão/exclusão de modo analítico e também possibilitador de transformações da realidade. Um modo, enfim, que conceba, ao mesmo tempo, a importância da compreensão racional sobre tais processos a partir da análise das dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão e exclusão vigentes nas instituições e na vida humana e social em geral, como também permita a transformação concreta da realidade nestas mesmas dimensões, em direção a uma realidade mais essencialmente inclusiva, porque constantemente problematizadora e, porque não dizer, *negadora do conforto originado pela continuidade e por uma visão linear de compreensão do mundo.*

## **METODOLOGIA**

Com o propósito de *contribuir para a ressignificação da formação de professores para uma educação inclusiva*, escolheu-se o item 38 do questionário aplicado àquela pesquisa que trata de qual(is) grupo(s) excluído(s) os respondentes são simpatizantes.

Os dados quantitativos forneceram um panorama geral acerca do fenômeno estudado e buscaram ilustrar uma realidade demográfica dentro do contexto em que o estudo foi realizado. Afinal, “os números não existem por si só, mas estão associados com o contexto social e histórico que os gerou” (BOGDAN & BIKLEN, 2000, p.196).



Desta forma, os dados quantitativos coletados no contexto da abordagem qualitativa permitiram, conforme afirma Goldemberg (1998), explorar “os casos desviantes da *média* que ficam obscurecidos nos relatórios estatísticos” (p. 63).

A amostra foi composta com todos os questionários aplicados na primeira etapa do trabalho de campo, independente de que períodos estivessem cursando seus respondentes, totalizando 1007 alunos. O instrumento foi aplicado no final do período de 2005/2, fato este que garantiu que os respondentes já tivessem alguma experiência na FE/UFRJ.

A partir daí buscou-se conhecer os sentidos e significados atribuídos pelos alunos à inclusão e à formação para a inclusão e contribuir para o processo de Ressignificação da formação de professores pelos discentes da FE/UFRJ. Segundo Bogdan & Biklen (2000):

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (p. 49).

A pergunta analisada é a de nº 38, e foi composta com base nos estudos de Werneck, 1999, a partir do qual ela escreveu seu livro “Quem Cabe no seu Todos”: Marque com um **X** o(s) grupos(s) excluído(s) com o(s) qual(is) você se identifica, isto é, simpatiza com a causa, mas não necessariamente faz parte dele(s): aposentados, ciganos, deficientes/superdotados, dependentes químicos, doentes mentais, grupos religiosos, homossexuais, idosos, índios, negros, nordestinos, pobres, presidiários, prostitutas, refugiados, outra(s), nenhuma delas. Vide quadro (p.23)

De um total de 5728 escolhas dentre os itens oferecidos e 82 (1,43%) questionários cujas respostas a este item estavam em branco, observa-se, em ordem decrescente, acima de 10%: 12,06% de **pobres**, 11,09% de **idosos**, 10,18% de **negros** e 10,06% de **deficientes/superdotados**.

Uma primeira hipótese que justifique esse quadro de identificações é o contexto histórico de 2005, quando foi aplicado o questionário, já que aos pobres nascia e destinava-se o Programa Bolsa Família, conforme o Decreto Federal 5.209/2004; aos idosos, reservara-se o recém criado Estatuto do Idoso, por meio da Lei Federal 10.741/2003; e aos negros, a Lei Federal 10.639/2003, que trouxe consigo novas discussões relativas a questões raciais e étnicas pela sociedade civil brasileira. Estas políticas tiveram destaque também na mídia progressivamente de 2001 a 2005. O mesmo se deu com relação aos grupos de deficientes, por meio, por exemplo, da

Resolução CEB nº01/2001 e do Decreto Federal 5.296/2004. Além disso, a questão das deficiências vinha aparecendo também por meio de personagens de novelas, o que alimentava a discussão da sociedade acerca do tema.

Os demais grupos foram escolhidos dentro de um percentual abaixo 10% (considerado como mínimo para que se estabeleça uma relação minimamente representativa de identificação com os referidos grupos por parte dos respondentes). Em ordem decrescente foram: 8,19% de **aposentados**; 7,33% de **doentes mentais**; 7,07% de **homossexuais**; 6,30% de **nordestinos**; 5,81% de **índios**; 4,50% de **dependentes químicos**; 4,40% de **grupos religiosos**; 2,95% de **prostitutas**; 2,93% de **refugiados**; 2,41% de **presidiários**; 1,97% de **ciganos**; 1,47% de **respostas em branco**; 1,31% de **nenhuma das opções** e 0% de **outras opções**.

Merece destaque o fato de que tanto o Hospital Psiquiátrico do Pinel quanto o Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB) encontram-se geograficamente localizados no mesmo terreno que a FE/UFRJ e outras faculdades. Tal fato nos fez indagar o porque de um percentual mais baixo para este grupo. Sobre o baixo percentual de escolhas para o grupo dos aposentados, vale um retorno à pergunta nº 02 (SANTOS et alii, 2007), que levantou a faixa etária dos respondentes, verificando que 72% estão entre 21 e 30 anos e apenas 0,40% entre 51 e 60 anos e 0,10 acima de 60 anos. A partir desta informação, poderíamos inferir desconhecimento sobre um dos ritos de passagem da 3ª idade, a aposentadoria?

Outro dado que nos chamou a atenção foi o de que as prostitutas e presidiários ficaram com um percentual bem próximo a refugiados, apesar de serem bem mais freqüentes em nosso contexto do que o grupo de refugiados. Ou, pelo menos, são mais explorados pela mídia do que o de refugiados. Esperávamos, com isso, que refugiados e ciganos, por exemplo, ficassem com um percentual consideravelmente menor que os outros grupos, considerando-se sua pouca exploração pelas mídias.

E mais: por que os outros grupos, como os religiosos, o de homossexuais, dependentes químicos, indígenas e nordestinos, que parecem ser parte de nossa realidade e de nossos cotidianos, não nos sendo, portanto, estranhos, também ficaram com um baixo grau de escolha?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento tem, como contraponto, múltiplas categorias de *desconhecimento*. Há, evidentemente, o desconhecimento por ignorância, que afeta parcelas significativas das populações em quase todos os países. Esse é reparável, em grande parte, pela melhoria do acesso à informação e ao desenvolvimento de competências nos códigos – lingüísticos, telemáticos e operativos – que permitem localizar as fontes, bem como qualificar e tratar a informação. Requer-se, para tanto, acessibilidade melhorada ao ensino formal e informal de boa qualidade – tanto para crianças e jovens como para pessoas adultas, no conceito de aprendizagem permanente.

A convergência das novas tecnologias multimídia e telemática, se adequadamente aplicadas à mediação do processo de ensino-aprendizagem, certamente pode contribuir para a universalização das oportunidades de crescimento da bagagem intelectual requerida para os cidadãos e cidadãs que pretendem adentrar e se manter na sociedade do conhecimento.

Todavia, há outras categorias de desconhecimento, igualmente preocupantes, capazes de afetar mesmo as pessoas que tiveram acesso privilegiado ao sistema educacional, cursando instituições de ensino superior diferenciadas. Uma dessas categorias de desconhecimento está relacionada menos à falta de informação ou de tecnologia do que à sensibilidade adormecida das elites.

O diálogo franco entre entes informados e cômicos de sua identidade é, por conseguinte, a chave para uma cooperação que permita compartilhar, com benefícios recíprocos, os conhecimentos estruturados e tácitos de cada ser, nação e cultura.

É o caso do desafio da inclusão social. Há informações detalhadas sobre as agruras de outros seres humanos, inclusive em nosso meio próximo, que moram em sub-habitações, são fugitivos de regiões conflagradas ou apresentam algum tipo de desvantagem de condições de sobrevivência no modelo sócio-econômico baseado na competitividade ou vivenciam barreiras à aprendizagem e à participação.

Estas barreiras serão discutidas através de quatro eixos temáticos: **cultura institucional, currículo, prática pedagógica e avaliação**. Santos (2003) lembra que as barreiras vão além destes quatro aspectos, profundamente intrincados, tornando impossível separá-los quando se trata de uma análise contextual. Tal esforço didático faz-se necessário, para que se possa vislumbrar com mais clareza como as barreiras tendem a ser formadas no contexto educacional.

**Cultura Institucional** é o conjunto de regras, normas e valores defendidos por uma instituição. Sua cultura representa, neste sentido, tudo aquilo que expressa: palavras, documentos, práticas; entre outros; o seu pensar acerca da prática social à qual se propõe (BOOTH & AINSCOW, 2002). Quando se trata de uma escola, refere-se ao movimento de transformação da cultura de uma instituição educacional em uma cultura orientada pela e para a inclusão que envolva todos os segmentos da comunidade escolar na responsabilidade e solução de problemas, tais como alunos, docentes, funcionários, pais, técnicos e a comunidade como um todo. Enfatizando 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 escolar.

Estudos internacionais de Fullan (1992) apud Santos (2003) mostram que quanto mais centralizada for a gestão de uma instituição, quanto menos participativa, e quanto menos flexível em relação aos imprevistos, mais riscos de provocar exclusões ela tende a sofrer. Isto porque, ao se falar em inclusão, um dos componentes essenciais ao seu sucesso é a participação de todos.

Segundo Silva (1995), currículo é o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes. O conceito vai além da 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. Conforme o autor:

o currículo (...) está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de fato (...) funciona dessa forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação (p.184).

Conforme Santos (2003) uma instituição educacional ressignificada dentro do paradigma inclusivo necessita compreender que o que garante uma boa formação é todo um conjunto de fatores: pedagógicos, culturais, sociais... Esta instituição ressignificada admite a necessidade de se promover uma ruptura com o “conteudismo”, ou seja, com a postura que prioriza a quantidade em detrimento do trabalho de qualidade. E uma vez promovida esta ruptura, esta instituição admite que é preciso contemplar, em sua proposta educacional, uma flexibilidade que abarque diferentes ritmos e habilidades em sala de aula, como também na cultura da instituição educacional como um todo.

A **prática pedagógica** deverá estar em consonância com paradigmas que tornarão a sala de aula/escola mais inclusiva ou não. Assim, é no sentido da adoção de uma proposta curricular flexível que a formação profissional torna-se essencial. Segundo Santos (2003), o/a professor/a da instituição educacional inclusiva é dotado/a de características tais como:

**Criatividade:** ele/a é capaz de planejar várias atividades para escolha por diferentes alunos de sua turma, caso uma mesma atividade não se adeque ao interesse ou estilo de aprendizagem de certos alunos. Afinal, ele/a reconhece que nenhuma turma é homogênea.

**Competência:** ele/a está sempre atualizado/a, mantendo a postura de um eterno estudante, e incentivando seus alunos a fazerem o mesmo.

**Experiência:** este/a profissional oferece várias oportunidades de aplicação/realização do material aprendido por seus alunos, pois reconhece que a elaboração da aprendizagem não faz uso apenas da memória, mas também da experiência.

**Investigação:** o/a professor/a está sempre preocupado/a em instigar em seus alunos a curiosidade e o prazer de descobrir.

**Crítica:** o/a professor/a entende que é essencial que o conteúdo ensinado seja dotado de significação para a vida do aluno; de outra maneira, dificilmente a aprendizagem será passível de transferência para situações futuras e, conseqüentemente, dificilmente será considerada como efetivamente bem sucedida.

**Humildade:** este/a professor/a reconhece que o saber não tem dono. Neste sentido, ele/a se dispõe, com muito mais facilidade, a entrar numa relação de troca, por oposição ao que Paulo Freire chamaria de uma educação bancária, em que ao aluno caiba apenas receber os conteúdos, e ao/a professor/a caiba apenas “depositá-los” em suas cabeças. O poder é revisto, ressignificado também, e a relação de poder passa a ser mútua, porque construída, democratizada, sobre outra base: a da troca (p.103)

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: oralizando. 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.

Desta maneira, a própria concepção de avaliação é alterada. Ao invés de permanecer 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.

Em resumo, a avaliação daria ênfase ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno, e seria entendida como processo *permanente e continuado* de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades dos alunos e condições da instituição educacional para atender tais aspectos.

Retornando à pergunta-título deste artigo: *O que um Laboratório de pesquisa tem a ver com estas questões*, podemos dizer que muita coisa. Em primeiro lugar, promover estudos que identifiquem, discutam e denunciem (quando for o caso) as variáveis em jogo nas diferentes formas de distanciamento – e potencial exclusão – entre grupos diferenciados. Em segundo, problematizar as representações e concepções sobre este desconhecido (ou não reconhecido) “Outro”, que comodamente adotamos por toda uma vida, sem questionar. Em terceiro, como consequência, influenciar diretamente na formação continuada de educadores, tendo em vista a busca do potencial transformador que a análise dos processos dialéticos de inclusão/exclusão pode proporcionar em nossas vidas, considerando que todos somos, conscientemente ou não, querendo ou não, seres políticos e agentes de transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação, nº 12. Portugal: Porto, 2000.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ. 2002.

BRASIL. **Programa Bolsa Família**. Decreto Federal 5.209/2004. Brasília, DF: Senado Federal. 2004.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Brasília, DF: Senado Federal. 2003.

BRASIL. **Lei Federal 10.639/2003**. Brasília, DF: Senado Federal. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica. 2001.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha. 1994.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SANTOS, Mônica Pereira dos. SANTIAGO, Mylene Cristina. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação**. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa/PB, 2009. [www.lapeade.com.br](http://www.lapeade.com.br) acessado em 21/12/09.

SANTOS, Mônica Pereira dos Santos et alii. **Ressignificando a formação do professor para a educação inclusiva**. Relatório final. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ. 2007. Acessado [www.lapeade.com.br](http://www.lapeade.com.br) em 14/12/09.

SANTOS, Mônica Pereira dos Santos. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão**. Rio de Janeiro: 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 2003, p. 63-70.

SAWAIA, Bader (org.) **As Artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Vozes, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu. (1995) 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, cap. 8.

TAILÂNDIA. **Declaração Mundial de Educação para todos**. Jomtien, Tailândia. 1990.

WERNECK, Claudia. **Quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA. 1999.

#### Quadro (p.17)

Grupos excluídos	Frequência	Percentual
Pobres	691	12,06
Idosos	635	11,09
Negros	583	10,18
Deficientes/superdotados	576	10,06
Aposentados	469	8,19
Doentes mentais	420	7,33
Homossexuais	405	7,07
Nordestinos	361	6,30
Índios	333	5,81
Dependentes químicos	258	4,50
Grupos religiosos	252	4,40
Prostitutas	169	2,95
Refugiados	168	2,93
Presidiários	138	2,41
Ciganos	113	1,97
Em branco	82	1,43

Nenhuma delas	75	1,31
Outras	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>5728</b>	<b>100</b>



# CONCEPÇÕES DE DOCENTES E LICENCIANDOS ACERCA DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Michele Pereira de Souza da Fonseca  
Mônica Pereira dos Santos  
UFRJ

## RESUMO

Este estudo é um pequeno recorte da dissertação intitulada **Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores em Educação Física da UFRJ**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em junho de 2009; que teve o intuito de investigar a formação dos licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre Inclusão, compreendida em três dimensões: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas, baseada na perspectiva teórica de Booth & Ainscow (2002) e Santos (2003a). Nesse recorte, apresentaremos os resultados de um dos objetivos específicos da pesquisa, que visou investigar a concepção de licenciandos e docentes do curso de Educação Física da citada Instituição, sobre Inclusão em Educação, e analisar as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação dos licenciandos. A investigação se deu através da técnica conhecida como grupo focal com doze licenciandos e entrevistas com sete docentes do curso. Os resultados mostraram que docentes e licenciandos relataram a ausência desse tipo de discussão no curso de formação de professores; esse fato nos preocupa, pois se a educação é um dos caminhos pelos quais se pode transformar o mundo, mas se nela não se discute, ao se formar futuros professores, um assunto central como o das exclusões que permeiam tal mundo, como podemos crer no potencial transformador da educação? Fica a certeza da necessidade de discussões que permeiem o dia-a-dia das culturas, políticas e práticas de formação de professores, e a questão, que permanece uma incógnita – *como garanti-las?*

**.Palavras-chave:** Inclusão/Exclusão; Formação docente; Educação Física; Culturas, políticas e práticas.

## INTRODUÇÃO

Esse estudo é um pequeno recorte da dissertação intitulada **Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores em Educação Física da UFRJ** (FONSECA, 2009), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em junho de 2009.

O citado estudo teve como objetivo geral investigar a formação dos licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre Inclusão, compreendida em suas três dimensões: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas. Nesse recorte, apresentaremos os resultados de um dos objetivos específicos da pesquisa, que visou investigar a concepção de licenciandos e docentes do curso de Educação Física da citada Instituição, sobre Inclusão em Educação, e analisar as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação do licenciando.

Esse estudo pretende abordar o conceito de Inclusão, a perspectiva teórica que norteia essa pesquisa, fundamentada em uma estrutura conceitual que compreende três dimensões para a análise e explicação da dialética inclusão/exclusão, com a qual Santos (2003a) e Booth & Ainscow (2002) vêm trabalhando desde os anos 80: *a dimensão da criação de culturas de inclusão, a do desenvolvimento de políticas de inclusão e a da orquestração das práticas de inclusão*.

Inclusão é um termo relativamente recente, que apareceu em meados dos anos 90 e desde então tem sido alvo de bastante polêmica (SANTOS, 2003a), podendo ser facilmente confundido ou colocado como sinônimo de termos como integração e educação especial. Nesse estudo, buscamos operar com a idéia de Inclusão como um processo dialético, um conceito amplo, uma perspectiva de olhar que não privilegia somente uma parte da população; não se limita à simples inserção de pessoas rotuladas como diferentes num ambiente do qual têm sido excluídos e também não se restringe a algumas pontuais áreas da vida humana. (SANTOS, 2003a).

Consideramos a Inclusão como um processo, não como uma entidade ou uma personificação concreta. Em Educação, esse processo de inclusão, que é sempre sem fim, envolve muitas mudanças objetivando aumentar a aprendizagem e participação plena de todos, como nos confirma Santos (2003a):

[...]é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (p.81 grifo do autor)

Procuramos entender os processos de inclusão/exclusão numa relação dialética um com o outro, tendo como ponto de partida a compreensão de que existem as dimensões de culturas, políticas e práticas de **exclusão** - para explicar esses fenômenos excludentes, e de **inclusão** - com possibilidade de propor intervenções inclusivas para minimizar ou combater as exclusões. Sob esse olhar, seria desaconselhável considerar contextos como definitivamente “inclusivos” ou “excludentes”, pois tal representaria desconsiderar a historicidade dialética presente na relação inclusão/exclusão, que é, por isso mesmo, um processo, e não um fenômeno separável e passível de análise particularizada e descontextualizada. Sobre este assunto, Santos (1999/2000) nos confirma que:

Gera-se o mito de que uma vez atingidos certos objetivos e traçadas certas estratégias organizacionais e administrativas, a inclusão fica feita, fica completa. Perde-se, assim, o caráter dinâmico e dialético do processo que vai muito além, em suas raízes e evolução histórica, daquilo que pode ser visivelmente observado e feito de imediato. (p.48)

Em outras palavras: nenhuma escola **é** inclusiva. Mas as escolas podem (e devem) **estar incluindo**. O emprego do tempo no gerúndio pretende exatamente mostrar a característica essencial de movimento constante nos processos de aumento da participação e redução da exclusão. (p.50, grifo do autor)

O caráter dialético desse processo inclusivo/excludente reflete o dinamismo com que se configuram, se constroem e se estabelecem as relações humanas. De acordo com Sawaia (2008):

O que queremos enfatizar ao optar pela expressão dialética inclusão/exclusão é para marcar que ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação. A dinâmica entre elas demonstra a capacidade de uma sociedade existir como um sistema. (p.108)

De acordo com Souza Santos (2007), essa expressão é utilizada para explicitar as contradições e complexidades da exclusão social; trata-se de um conceito-processo capaz de indicar o movimento e não a essencialidade que as palavras exclusão e inclusão assumem no cenário contemporâneo. Santos e Santiago (2009) têm, mais recentemente, com o intuito de reforçar este caráter processual dos processos de inclusão/exclusão, mas também sua dinâmica e seu potencial transformador, de

transcender seu próprio movimento e gerar outros, utilizado o termo *trialética inclusão/exclusão*. Segundo as autoras:

Entendemos que a adoção de uma postura trialética redimensiona as relações educativas, possibilitando-nos múltiplos sentidos para as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão que atravessam o cotidiano escolar. Para além de determinismos, normatizações e homogeneidades da escola e da vida escolar, a subversão se instala a partir da multiplicidade de valores, culturas, orientações, linguagens que constituem e são constituídos pelos diferentes indivíduos e grupos que estão presentes no universo escolar. (SANTOS E SANTIAGO, 2009, p. 15)

## METODOLOGIA

O presente estudo constitui uma pesquisa qualitativa, sob o ponto de vista da abordagem do problema, uma vez que foi realizada análise interpretativa de dados; no entanto, nos utilizamos de abordagens quantitativas como forma de complementar os procedimentos e os dados qualitativos. Muitos autores (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004; MINAYO & SANCHES, 1993) atualmente apontam para superar a contraposição entre abordagens quantitativas e qualitativas, e articular essas duas vertentes. Minayo & Sanches (1993) assinalam que a pesquisa qualitativa “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões [...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos” (p.247), e a pesquisa quantitativa “atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos [...] tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” (p.247). Dessa forma, os autores afirmam que: “Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. [...] Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (p.247).

Não pretendemos, neste estudo, utilizar os dados estatísticos de forma pura, e sim, com objetivo de explorar as implicações dos resultados no contexto da pesquisa. Por isso, classificamos como uma pesquisa qualitativa, pois permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais (TRIVIÑOS, 1987), utilizando-nos de números para complementar e ilustrar os resultados e fortalecer as interpretações.

A população deste estudo foi constituída por cerca de 100 licenciandos que cursam o 5º período e 7 professores que atuam diretamente no referido período. A amostra foi constituída por 10 a 12% da população escolhida – 12 alunos e todos os 7

docentes que ministram aula para o período citado. Justificamos a manutenção de todos os professores que atuam no 5º período, porque é uma população relativamente pequena, e também porque julgamos ser importante ouvirmos todos eles, pois têm percepções e práticas pedagógicas diferentes, que podem enriquecer as informações.

Para abordagem dos docentes foi realizada a entrevista e com os licenciandos foi utilizada a técnica conhecida como grupo focal. Para chamar atenção dos licenciandos a participarem voluntariamente do grupo focal, convidamos a participarem do que denominamos “*Oficina sobre Inclusão: discutindo a Formação de Professores de Educação Física da UFRJ*”.

## ANÁLISE

Buscamos aprofundar a discussão a respeito do conceito de Inclusão em Educação e perguntamos qual a concepção que professores e licenciandos têm acerca desse tema.

Optamos por manter o anonimato dos participantes da pesquisa, sendo assim, denominamos letras para cada docente e licenciando entrevistado. Ao usarmos citações das falas, nos referimos a eles como **R.A**, por exemplo; onde **R** é igual a respondente, e **A** relativo ao docente ou licenciando.

Com relação aos licenciandos, 8,33% (1) viram o sentido de Inclusão como um processo dialético, conforme a perspectiva teórica dessa pesquisa.

Eu vejo a inclusão como um processo dialético [...] hoje você pode estar incluído, amanhã você pode estar excluído [...] eu acho que é muito mais subjetivo do que a gente pensa, eu vejo isso como um processo constante, tanto de inclusão, quanto de exclusão (R.A)

33,33% (4) entendem Inclusão como um processo que atinge a todos, e não somente um grupo ou minoria específica: “Eu acho que o público alvo da inclusão são todas as pessoas que são vítimas de preconceito” (R.H)

Pra mim não são só as pessoas com deficiência, porque eu penso nas classes que sofrem, pessoas com baixa auto-estima, ou as questões homossexuais [...] Então eu acho que tem outras pessoas que sofrem preconceito, não só as deficientes [...] A inclusão na minha cabeça vem como proporcionar possibilidades, eu não penso num grupo específico, num público alvo, acho que não seria inclusão se a gente limitasse a um grupo específico, acho que a gente tem que estar apto e ter competência para proporcionar atividades de igual pra igual, para todos, lógico que alguns terão mais dificuldades, mas eu acho que é isso, proporcionar possibilidades. (R.I)

Eu vejo inclusão em outros aspectos não só na deficiência, por exemplo, eu vou viajar para um país desenvolvido, eu já vou ser considerada lá fora como uma pessoa com necessidades especiais, porque lá eu serei diferente, não vou

saber a cultura, a língua. Eu vejo que pras pessoas em geral, necessidades especiais remete à deficiência, pra mim não, todos nós temos alguma necessidade especial e nem por isso somos deficientes aparentemente. (R.A)

58,33% (7) quando pensam em Inclusão, pensam somente nas pessoas com deficiência como um público alvo: “De cara, o que eu penso primeiro quando fala de inclusão, penso nas pessoas com deficiência, nas dificuldades que eles enfrentam por não serem aceitos na sociedade” (R.M); “Sim, são as pessoas mais excluídas, é muito visível isso. Ou são excluídas, ou as pessoas têm pena e desprezam. Quando eu penso em inclusão, eu penso num modo de incluir essas pessoas nas atividades, na vida” (R.F); “Por mais que você tente incluir todo mundo de alguma forma vai ter alguém excluído de algum lugar e a primeira coisa que eu penso são nas pessoas deficientes” (R.M); “Acho que uma pessoa pode se excluir, mesmo se ninguém a volta dela fazer isso. Isso eu acho que é o pior, as pessoas deficientes fazem muito isso, se isolam” (R.K).

Recortamos trechos da fala dos licenciandos para melhor ilustrar suas opiniões e observamos que esse percentual de 58,33% (7), que remete Inclusão às pessoas com deficiência, se apresenta, num primeiro momento, como uma forte tendência.

Notamos, contudo, uma mudança de opinião durante o grupo focal, principalmente com relação à Inclusão e deficiência. Muitos licenciandos repensaram seus conceitos a partir do relato dos colegas e das discussões, e reconheceram que a Inclusão é um processo que abrange a todos: “É, eu sempre que pensei em inclusão, pensei nas pessoas com deficiência, mas agora, ouvindo vocês eu já começo a pensar em outras pessoas que também são excluídas, como idosos, por exemplo” (R.M)

Perguntamos ainda aos licenciandos se o conceito de Inclusão foi trabalhado em alguma disciplina e como foi essa discussão. 25% (3) afirmaram que sim, mas informaram que esse tema não era diretamente explorado; de acordo com seus relatos, eles identificaram esses temas nas práticas de alguns professores ou na disciplina Educação Física Adaptada – uma disciplina obrigatória do curso de Educação Física que trata especificamente de atividades físicas e educacionais para pessoas com deficiências: “Só na educação física adaptada, mas só falava de deficientes, todos os tipos. Não era desse jeito mais aberto que falamos aqui por exemplo” (R.K); “Tem um professor que tenta fazer com que todo mundo participe da aula prática dele, mas eu percebo que é uma prática dele, mas ele não fala que devemos fazer assim com nossos alunos, e não fala diretamente que é inclusão” (R.L)

Observamos que os licenciandos percebem ações, tanto inclusivas quanto excludentes, que não são faladas e problematizadas, e analisam a forma com que o professor atua. 75% (9) afirmaram que essa discussão não existe no curso: “Cada um fala só da sua matéria, não aborda esses temas não” (R.H); “Não, nenhum [...]inclusive a gente percebe mais ações de exclusão que de inclusão, a professora x por exemplo, grita, tira da aula se não tiver com a meia que ela quer, com o uniforme, é constrangedor” (R.I)

Com relação aos professores, quando foram perguntados sobre o que entendem por Inclusão em Educação, 57,14 % (4) afirmaram que sua concepção sobre esse tema remetia à questão da participação e acesso: “É a possibilidade de qualquer pessoa participar das atividades. Aqui no nosso caso no curso de graduação é mostrar para os alunos que eles devem dar acesso a todas as pessoas” (R.A).

Nesse sentido, alguns consideram o termo Inclusão bastante amplo e se aproximam do conceito mais abrangente, conforme focamos nesse estudo, remetendo à participação plena de todos (SANTOS, 2003a):

Inclusão em educação? a palavra é ampla né?! E o foco na educação é você oportunizar a inserção do seu aluno em todos os espaços da escola e na disciplina, trazer a participação efetiva desse aluno pra sua disciplina (R.B)

Quando eu penso em inclusão eu penso num conceito mais amplo, porque quando a gente tá discutindo minorias ou discutindo problemas mais específicos, a gente tá falando de uma educação especial, mas quando a gente fala de inserção social, de inserção profissional, inserção dos professores, nos benefícios da leitura, do ensino, da educação, aí eu sinto que isso é Inclusão (R.G)

Percebemos que ainda é comum que as pessoas confundam os termos inclusão e integração e os coloquem como sinônimos: “*Inclusão é integração, é cidadania, é direito ao trabalho, direito a escola, direito a viver, direito aos benefícios[...]*”(R.G). Uns ainda insistem em tratar a Inclusão como sendo uma continuidade “melhorada” do processo de Integração vivido principalmente por deficientes nos anos 70 (SANTOS, 2003a; 2003b), porém não vemos como uma passagem linear ou uma espécie de progressão de estágios da Integração para a Inclusão; vemos, portanto, como diferentes paradigmas.

No entanto, entendemos que nesse caso, essa confusão pode ser de nomenclaturas e não de conceitos, pois o discurso do entrevistado, de certa forma, se aproxima do nosso referencial nesse estudo (SANTOS, 2003a; BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS & PAULINO, 2008):

[...] é exatamente uma ação contra a pedagogia da exclusão [...]Quando a gente pensa em inclusão, e eu penso na vida como um todo, porque não dá pra pensar nos benefícios da educação, sem pensar nas práticas e políticas que atingem a escola, na medida em que ela se articula com o mundo no qual ela está. Aí sim a gente tá falando de inclusão (R.G)

Alguns, para além de ressaltar a participação na educação e a amplitude do tema, se reportam à questão da diferença:

Me remete assim a alguma coisa como você incluir pessoas ou que tenham diferenças, ou que tenham dificuldades, ou é... Vivam em ambientes não tão favoráveis...Que quando a gente pensa em educação é ampla, né? [...]a primeira coisa que me aparece é diferenças, não sei se, é [...] Acho que seria a inclusão como ter oportunidade de participar do processo educativo, como uma coisa mais formal – mesmo porque a gente sabe que a educação pode ser em qualquer ambiente, mas uma coisa mais formal (R.E)

Uns falam de acesso no sentido de oferecer aos alunos as ferramentas para melhorar sua condição pessoal através de acesso ao conhecimento e as oportunidades que a Universidade deve oferecer:

O que eu entendo como inclusão que é o papel aqui da nossa universidade é de democratizar os conhecimentos e não acesso as instalações, então eu trabalho muito mais voltado para a qualidade que pra quantidade, porque a minha função é permitir que um aluno que venha de uma origem desfavorecida possa ter um futuro melhor [...] Inclusão talvez seja permitir que o aluno possa ter um desdobramento da vida futura dele melhor do que está estabelecido pelo estrato social que ele nasceu, eu acho que isso é inclusão (R.D)

28,57% (2) responderam que não estão envolvidos com essa discussão e que não sabiam dizer qual sua concepção sobre Inclusão em Educação: “Confesso que eu não sei dizer isso. Essa é uma expressão nova, quer dizer não é nova, mas no nosso campo conceitual é relativamente nova. Eu realmente não sei direito” (R.C).

14,28% (1) se reportam primeiramente a deficiências - citam principalmente deficiência física como um impedimento à realização de atividades – e entende Inclusão como vulnerabilidades físicas e sociais.

A minha percepção sobre isso passa por uma coisa que a gente chama de vulnerabilidade. A gente tem vulnerabilidades sociais que passam por uma deficiência física principalmente, passa pela questão da idade, da terceira idade, passa pela questão da renda também, então eu entendo basicamente uma questão de vulnerabilidade, que isso pode ser pessoal. Se uma pessoa que não tomou a vacina da poliomielite, ela depois desenvolveu lá a doença, ela teve uma vulnerabilidade biológica e isso implica em outras vulnerabilidades depois de acesso as coisas, outras questões. Já na educação, eu acho que a gente tem que tentar contemplar, diminuir essas diferenças, diminuir essas vulnerabilidades. (R.F)

Perguntamos se os docentes vêem/consideram que existe uma discussão sobre a educação inclusiva, no curso de formação de professores onde atuam. 14,28% (1)



afirmam que não sabem: “Acho que as pessoas falam muito dessa questão, mas eu não acompanho direito esse tipo de discussão” (R.C).

85,71% (6) responderam negativamente a esta questão e relatam a ausência desse tipo de discussão no curso. Percebemos ainda que os docentes reconhecem a importância de se debater mais esse tema, e relatam que não é uma discussão que tem sido realizada com frequência: “Na realidade eu acho que ela nem existe, é muito pequena” (R.A); “É...de um modo geral...é...eu não vejo isso fortalecido né, acho que não é um problema nosso aqui, é um problema geral, não é uma discussão que tá sendo trabalhada constantemente” (R.F).

[...] isso praticamente não é discutido, a idéia de inclusão, é uma idéia contemporânea, e eu acho que o nosso curso é carente dessa discussão, acho que essa questão precisa ser mais entendida, mais discutida, até mesmo os fundamentos didático-pedagógicos, precisam ser mais trabalhados (R.B)

Alguns professores percebem essa discussão sobre Educação Inclusiva como um tema teórico, que não há espaço para discutir numa disciplina desportiva, que é 80% prática: “Pelo menos no meu caso, que trabalho especificamente nessa disciplina, a gente pode citar, pode comentar, responder, mas estou sendo sincero lógico, mas não há essa preocupação em abordar isso” (R.A); “Eu diria a você que eu particularmente não trabalho isso, assim, muito, né [...]mas acho que aqui dentro acho que não é uma coisa assim, que está sendo muito discutida. É o que eu penso, eu posso estar errado” (R.F).

Uns assumem que não se sentem preparados para levantar essa discussão relatando falta de conhecimento para tratar desse assunto, e mais uma vez remetem o debate acerca da Inclusão para a questão das deficiências. Percebemos ainda, a não preocupação em abordar esses temas, ou abordá-los quando sobra algum tempo disponível.

[...] me falta um pouco de conhecimento nessa área, pra eu entrar muito nesse meio tal, *de deficiência física e visual*. Eu tenho uma certa dificuldade porque eu não me debrucei pra estudar muito, mas se você pegar a questão de diferenças sociais, tem uma aula que eu dedico a essa discussão, *inclusive esse período tá meio apertado, acho que eu não vou conseguir dar...*é quando eu trago essa questão de projetos sociais que quase sempre estão ligados ao futebol, na medida em que esses projetos sociais sempre se incorporam ao futebol e por outro lado, eu entendo também, que de certo modo, posso não trazer essa discussão (R.F, grifo nosso)

Existem professores que percebem que talvez esse tema só seja discutido em disciplinas que consideram afim ao tema Inclusão, como Educação Física Adaptada, por exemplo, uma disciplina que, de acordo com a ementa, trabalha conteúdos e metodologias voltados para atividades físicas com pessoas deficientes. Esses docentes

colocam essa discussão como algo à parte, que fica condicionada a uma ligação do professor com essas questões; eles não conseguem relacionar suas aulas, seus conteúdos e seus objetivos com Inclusão e não percebem espaço em suas disciplinas para tratarem desse tema.

Aqui na Educação Física? Olha, eu não sei... Eu acho que fica a cargo de algumas disciplinas. Não sei se tem... Por exemplo: Educação física adaptada, aí eu acho que é um grupo específico de pessoas que têm necessidades especiais, aí uma inclusão dessas pessoas na própria Educação Física. Agora uma discussão num âmbito maior, não, só isso, né? [...] São questões que ficam muito por conta de cada professor. Não existe, eu não vejo, por exemplo, um projeto da Escola, um projeto pedagógico, não sei o que lá, que tenha uma preocupação em trabalhar essas temáticas, assim. Porque essas temáticas, elas acabam.(R.E)

Ressaltam, ainda, que esse tipo de discussão não acontece e que outras questões importantes mereciam ser debatidas e não são.

Nem de longe... não tem a menor... eles se atropelaram[...], não sabe lidar com o contraditório, então são discussões que você vai discutir, conversar com alguém e não tá preparado pra ouvir e pensar no que o outro tem a contribuir, a discussão não serve pra nada, só pra perder tempo, então são sem sentido. Houve uma grande e ampla discussão? Não houve discussão nenhuma, não há discussão nenhuma, essa Escola não discute nada (R.D)

Eu vejo de uma forma mais fechada, eu acho que eles têm que abrir o debate, abrir essa compreensão também, não só sobre inclusão, mas sobre o conceito de educação, conceito de escola, de instituição social, sobre as práticas e políticas de inclusão porque acaba se desvinculando as políticas mais amplas de inclusão das políticas educativas e isso tem que ser discutido através do diálogo. (R.G)

É interessante perceber que quando os professores falam sobre seu conceito de inclusão, não limitam à deficiência, mas quando perguntados sobre a discussão em volta desse tema, a deficiência foi citada algumas vezes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber que a maioria dos docentes (57,14% - 4) relatou que percebem Inclusão em Educação como um conceito amplo, considerando participação e acesso; em contrapartida, mais da metade dos licenciandos (58,33% - 7) vinculam Inclusão à deficiência, embora tenhamos notado que, por conta das discussões sobre o tema, onde 33,33% (4) licenciandos defendiam a inclusão para todos, iniciou-se um repensar sobre essa questão, o que foi uma grata surpresa para nós.

Apesar da alta percentagem voltada para as deficiências, tivemos uma fala (8,33% - 1) de um licenciando referente à Inclusão/exclusão como um processo dialético, e nenhum professor relatou que entende Inclusão dessa maneira. É bastante

peculiar que 28,57% (2) dos docentes tenham declarado que não estão envolvidos com essa discussão e que não sabiam dizer qual sua concepção sobre esse tema.

Apenas 14,28% (1) dos docentes se reportaram às deficiências quando perguntamos o que entendiam por Inclusão em Educação, porém percebemos que, ao longo das entrevistas, um percentual maior de professores remetem o debate acerca da Inclusão para a questão das deficiências.

Quanto às implicações relacionadas ao tema Inclusão, podemos destacar a questão direcionada aos respondentes sobre se a discussão sobre Educação Inclusiva existe no curso. 75% (9) dos licenciandos e 85,71% (6) dos docentes relataram a ausência desse tipo de discussão no curso. A pesquisa mostra ainda que docentes e licenciandos reconhecem a falta de envolvimento das pessoas que habitam a instituição, mas apontam também para um desejo de maior comprometimento, de parte a parte.

Quando nos propusemos a pesquisar a *dimensão da criação de culturas inclusivas*; a *dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas* e a *dimensão de orquestração das práticas inclusivas* (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003a) na formação de professores de Educação Física da UFRJ, não tivemos o objetivo de entrar na instituição e simplesmente apontar o que é inclusivo ou não, e sim, de investigar, de ouvir e de observar as pessoas que circulam, as culturas que permeiam, as políticas que influenciam, e as práticas que se estabelecem naquele lugar.

O que descobrimos é preocupante: na fala dos entrevistados docentes e discentes, predomina uma percepção de ausência de preocupação com o tema, seja em seu sentido amplo, como o defendemos (um processo dialético), ou mesmo em seu sentido específico (voltado somente para certos grupos de excluídos). Se a educação é um dos caminhos pelos quais se pode transformar o mundo, mas se nela não se discute, ao se formar futuros professores, um assunto central como o das exclusões que permeiam tal mundo, como podemos crer no potencial transformador da educação?

Fica uma certeza e uma questão: a certeza de que precisamos garantir que tais discussões se imiscuem no dia-a-dia das culturas, políticas e práticas de formação de professores, e a questão, que permanece uma incógnita – *como* garanti-las?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 2004.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física da UFRJ.** Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHES, Odésio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma Revisita à Inclusão.** Educação em foco, vol.4, no.2, pp.47-56, set/fev.1999/2000.

SANTOS. Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** Revista da Faculdade de Educação da UFF - n. 7.p.78-91. Maio, 2003a.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão.** Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. p. 63-70. Setembro, 2003b.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos e SANTIAGO, Mylene Cristina. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação.** In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa/PB, 2009 (versão digital).

SAWAIA, Bader B. **As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA SANTOS. Boaventura. **A queda do Angelus Novus. Para além da equação moderna entre raízes e opções.** Novos Estudos,CEBRAP, São Paulo, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

---

<sup>i</sup> Consideramos que o grande marco histórico do movimento de universalização da educação básica e de sua defesa como um direito de todos deu-se em 1948, quando da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Entretanto, para fins do presente artigo, estamos apoiando nossa análise a partir do ano de 1990 por ter sido a partir de então que os governos dos países signatários começaram a ser mais

---

pressionados pela comunidade internacional a mostrarem a concretização do ideário da educação para todos em suas políticas públicas de educação e respectivos sistemas educacionais.

<sup>ii</sup> São avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A base metodológica das duas provas é a mesma, a diferença está na população de estudantes aos quais são aplicadas e, conseqüentemente, aos resultados que cada uma oferece. Ambas avaliam as mesmas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática. A Prova Brasil avalia alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino. Considerando este universo de referência, a avaliação é censitária, e assim oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil. O Saeb, por sua vez, é uma avaliação por amostra, isso significa que nem todas as turmas e estudantes das séries avaliadas participam da prova. A amostra de turmas e escolas sorteadas para participarem do Saeb é representativa das redes estadual, municipal e particular no âmbito do País, das regiões e dos estados. Dessa forma, não há resultado do Saeb por escola e por município. Participam do Saeb alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, e também os da 3ª série do ensino médio regular, tanto da rede pública quanto da rede privada, em área urbana e rural (neste último caso, apenas para a 4ª série, no nível das regiões geográficas). Os resultados do Saeb, em conjunto com as taxas de aprovação escolar, são a base de cálculo para o Ideb de cada estado e do Distrito Federal e, conseqüentemente, do Brasil.

<sup>iii</sup> Conjunto de metas e ações selecionado pela escola, a partir de seu Plano de Desenvolvimento da Escola que visa auxiliar a escola na melhoria da aprendizagem dos alunos e do IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica.