

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

**Discutindo a Organização de uma Proposta de Educação Inclusiva
na Formação de Professores¹**

SANTOS, Mônica Pereira dos.

PAULINO, Marcos Moreira.

Faculdade de Educação – UFRJ – Programa de Pós-graduação em Educação

Categoria: Comunicação (Pesquisa em andamento)

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo iniciar algumas discussões sobre o currículo na formação de educadores, a partir de dados preliminares da pesquisa: *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*², que busca, entre outros aspectos, caracterizar a atual formação de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão. Com o propósito de recolher informações sobre o campo de interesse do estudo, utilizamos vários instrumentos de coleta de dados³; entre eles a pesquisa documental, que teve como fonte de dados o currículo do curso de formação de professores, foco de discussão do presente artigo.

Iniciaremos apresentando o que entendemos por inclusão e esclarecendo como as dimensões das culturas, políticas e práticas de inclusão se inserem na discussão sobre a organização de uma proposta de educação inclusiva na formação de professores, ressaltando que este conceito, tal como entendemos, *não se refere exclusivamente à inserção, em escolas “regulares”, do alunado da educação especial*. Em seguida, apresentaremos os dados preliminares da pesquisa e passaremos à sua análise, com vistas a iniciar as discussões aqui propostas.

¹ O LaPEADE agradece a participação especial dos componentes da turma de Prática de Pesquisa da disciplina “Prática de Pesquisa em Inclusão em Educação”, do PPGE da FE/UFRJ, ministrada pela autora do presente artigo: Ana Patrícia da Silva, Bianca Fogli, Cristina Nacif Alves, Dayse Carla Gênero Serra, Júlio Maia Ferreira dos Santos, Kátia Regina Xavier da Silva, Lucindo F. da Silva Filho, Margareth Maria Neves dos Santos de Oliveira, Simone da Silva Salgado, Vera Lúcia Alves dos Santos Correa, sem os quais este trabalho não teria sido tão enriquecido.

² Pesquisa iniciada em fevereiro de 2004, na Faculdade de Educação da UFRJ, pelo Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE.

³ Outros instrumentos de coleta de dados: observação semi-estruturada, pesquisa documental, questionário misto e grupo focal.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

Inclusão

Apontamos uma definição de Inclusão a partir da proposta de uma educação acessível e de qualidade, que contemple todas as pessoas, em qualquer nível de ensino. Tal definição aposta na construção de um olhar criterioso para a organização curricular e sua transversalidade no decorrer da formação dos futuros educadores, o que consideramos fundamental ao discutir a organização de uma proposta de Educação Inclusiva na Formação de Professores.

A inclusão envolve a participação democrática de todos, mesmo aqueles que num primeiro olhar não são vistos como excluídos, pois *se sentir* excluído já é um sinal de que algum tipo de exclusão está ocorrendo. Isto pode acontecer – e certamente ocorre – com qualquer pessoa, em qualquer espaço, em maior ou menor intensidade.

Como um processo, a inclusão não tem um fim pré-estabelecido e não se rende a um modelo único, como uma cartilha pela qual todos podem ou devem se guiar. Pressupõe um movimento de mão dupla que deve congrega esforços de ambos os lados, tanto daqueles que excluem como daqueles que são excluídos. A inclusão exige uma disposição intensa para aprender a viver todos os dias com os imprevistos que a vida nos impõe; a necessidade de aprimorar os laços de confiança e aprender a dialogar com o outro; a capacidade de perceber as falhas no processo e resolver os problemas enfrentados coletivamente, de forma flexível. Em síntese, a inclusão requer uma reflexão consciente, autônoma e crítica sobre o *sofrimento ético-político* que “qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social” (Sawaia, 2002, p.104). Sendo assim,

inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na 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. Neste sentido, a inclusão não se resume a 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 refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de 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 (Santos, 2003, p.81).

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

Desta forma, a inclusão cumpre, portanto, o desenvolvimento contínuo de culturas, políticas e práticas de inclusão, em todos os níveis de funcionamento de cada instituição. 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 estudantes. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o staff⁴, educandos 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 alii, 2000, p. 45).

Dois aspectos que norteariam as instituições educacionais a descobrirem-se caracterizadas por uma cultura inclusiva, por exemplo, seriam referentes à construção de uma comunidade inclusiva e ao estabelecimento de valores inclusivos nesta comunidade. No que diz respeito à construção de uma comunidade inclusiva, a instituição poderia, a título de exemplo, se perguntar: todos se sentem bem-vindos? Os estudantes ajudam-se uns aos outros? O *staff* colabora consigo mesmo? *Staff* e estudantes tratam-se com respeito? Quanto ao estabelecimento dos valores inclusivos, algumas das inúmeras questões que poderiam ser investigadas seriam: há uma filosofia de inclusão compartilhada pelos pais, educandos e *staff* da instituição? Os educandos são igualmente valorizados? A instituição se esforça para minimizar práticas discriminatórias?

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 estudantes. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos estudantes. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos educandos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das

⁴ Considera-se *staff*, numa Instituição Educacional, todos os funcionários e professores.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação (Booth et alii, 2000, p. 45).

Aqui, poderíamos citar mais dois aspectos que norteariam as investigações sobre inclusão numa dada instituição educacional: o desenvolvimento de uma instituição para todos e a organização de apoio à diversidade. Algumas questões que auxiliariam mapear o desenvolvimento de uma instituição para todos poderiam ser: todos os novatos do *staff* são ajudados a se adaptar à instituição? A instituição procura admitir todos os estudantes de sua área local? A instituição agrupa os educandos em turmas de forma que todos sejam valorizados?

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 estudantes 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 alii, 2000, p. 45).

Uma vez mais, pelo menos dois aspectos contribuem para que as instituições educacionais investiguem o grau de inclusão presente em suas práticas: a forma como a aprendizagem é orquestrada e a forma como a instituição mobiliza recursos. Do primeiro aspecto, algumas questões exemplares incluiriam: as aulas correspondem e atendem à diversidade de educandos ali presentes? As aulas são acessíveis a todos os estudantes? As aulas desenvolvem um entendimento sobre diferenças? Os estudantes são ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem? Os estudantes aprendem colaborando uns com os outros? As avaliações encorajam o sucesso de todos os educandos? A disciplina em sala de aula é baseada no respeito mútuo (entre estudantes e professores)? Os professores se preocupam em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes? Os trabalhos extra-classe (dever de casa, pesquisas, etc...) contribuem para a aprendizagem de todos? Da mesma maneira, o segundo aspecto inclui variadas questões, como por exemplo: os recursos da instituição são distribuídos com justiça para apoiar a inclusão? Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados pela instituição? As diferenças entre os estudantes são vistas e usadas como recursos ao ensino e à aprendizagem, ao invés de

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

serem vistas como “problema”? A instituição utiliza os conhecimentos especializados de seu corpo docente em proveito de todos?

O currículo de formação de professores se insere no âmbito desta discussão, na medida em que, conforme argumenta Silva (1995), expressa e corporifica as relações existentes entre saber, poder e identidade, assumindo uma posição estratégica nas políticas educacionais e na construção dos sentidos da educação. Como prática de significação o currículo

é o espaço onde se contracenam e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (Idem, p.10).

Cabe aqui um esclarecimento. Compartilhamos com Silva (1995) a definição de currículo, que compreende “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” (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 instituição, até a decisão sobre quem determina esses – e outros – aspectos que comporão o processo ensino-aprendizagem como um todo. É Silva (1995) mais uma vez quem nos inspira ao dizer que

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).

A cultura que norteia a construção das políticas curriculares transformadas em currículos *reflete*, nas práticas em sala de aula, as dimensões das culturas, políticas e práticas de inclusão. Este *refletir* pode ser entendido por pelo menos dois pontos de vista: no sentido de *espelhar*, isto é, reproduzir fielmente o que foi instituído pelas políticas curriculares; ou, por outro lado, no sentido de *pensar* em como minimizar, ou eliminar as barreiras que estudantes possam sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica; e, como consequência disto, transformar o olhar sobre as diversidades

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

(oriundas de gênero, etnia, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas etc.) de problemas enfrentados em recursos a serem explorados durante e para sua formação profissional. É neste segundo sentido que pretendemos tecer algumas reflexões preliminares sobre o que encontramos nas ementas do currículo de formação de professores da FE/UFRJ.

O currículo do curso de formação de professores: primeiras reflexões

Com o intuito de verificar que discussões estão previstas, direta ou indiretamente, no currículo vigente, no ano de 2004, do curso de formação de professores da FE/UFRJ, acerca da temática Educação Inclusiva, foram analisadas 112 ementas das disciplinas oferecidas nas Licenciaturas e Pedagogia da referida Universidade. Dentre as 73 ementas dos cursos de Licenciatura 6 são comuns a todos os cursos e 67 específicas às didáticas e práticas de ensino das respectivas cadeiras de formação⁵. No curso de Pedagogia, foram analisadas 39 ementas, sendo que 30 correspondem ao tronco comum e 9 são referentes às práticas de ensino das habilitações oferecidas pela FE/UFRJ⁶.

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

(1) As referidas dimensões encontram-se, na Teoria da Inclusão, simbolizadas sob a forma de um triângulo equilátero, numa relação de reciprocidade e complementaridade. Não há, portanto, hierarquia ou ordem de importância;

(2) Na *dimensão da criação de culturas inclusivas* foram agrupadas palavras/expressões/frases que remetem à discussão sobre *valores, identidade, diversidade*

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

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

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

e a construção de uma comunidade inclusiva apoiada nestes valores, favorecendo a compreensão e o respeito às diferenças, bem como a minimização da discriminação;

(3) Na *dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas* foram agrupadas palavras/expressões/frases que remetem à discussão sobre o *pensar* a inclusão, lembrando que este *pensar* envolve fazer perguntas, tomar decisões e planejar ações que favoreçam o aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes e,

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

No processo de análise das ementas dos cursos de licenciatura foram destacadas 241 palavras/expressões/frases, dentre as quais 7,05% se referem à dimensão da criação de culturas inclusivas; 40,24% à dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas e 52,69% à dimensão de orquestração das práticas de inclusão. Já no curso de Pedagogia, foram destacadas 74 palavras/expressões/frases: 27,02% se referem à dimensão da criação de culturas inclusivas; 47,29% à dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas e 25,67% à dimensão de orquestração das práticas de inclusão. Estas informações podem ser visualizadas na tabela a seguir:

Categorias	Licenciaturas		Pedagogia	
	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Dimensão da criação de <u>culturas inclusivas</u>	17	7%	20	27%
Dimensão do desenvolvimento de <u>políticas inclusivas</u>	97	40,3%	35	47,3%
Dimensão de orquestração das <u>práticas de inclusão</u>	127	52,7%	19	25,7%
Total	241	100%	74	100%

Em nenhuma das 112 ementas aparece, explicitamente, a palavra *inclusão* ou a expressão *inclusão em educação*, embora as discussões previstas apresentem, algumas direta, outras indiretamente, um potencial significativo para a formação de professores orientados inclusivamente. A esse respeito, podemos acrescentar que a versão curricular analisada data de 1992, época em que tais questões ainda não haviam sido problematizadas de maneira sistemática na literatura científica brasileira. Tal problematização acontece a partir de 1993, aproximadamente, quando se iniciou a divulgação oficial da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promulgada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, Tailândia, 1990. Mesmo assim, o texto

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

justificativo da versão curricular em análise apresenta, em diversos momentos, preocupações notadamente “inclusivas”, motivo pelo qual decidimo-nos pela análise da proposta curricular que tal texto fundamenta.

Destacamos, na análise das ementas de ambos os cursos, como conteúdos ligados à dimensão da criação de *culturas inclusivas*, aqueles que se referem à *busca de sentidos da educação, ao cotidiano pedagógico* e ao *Homem: seu desenvolvimento e aprendizagem*. Entendemos que a criação de uma cultura de inclusão no processo educativo passa pelo conhecimento e discussão dos sentidos atribuídos à educação pelos diferentes atores que contracenam no palco educativo.

Da mesma maneira, destacamos, em ambos os cursos, como conteúdos ligados à dimensão do desenvolvimento de *políticas inclusivas* aqueles que se referem à *problematização da educação, ao planejamento* e aos *conteúdos* propriamente ditos. Entendemos que o desenvolvimento de uma política de inclusão no processo educativo passa pela capacidade de problematização de situações e respectivo planejamento do cotidiano educacional com vistas à busca de soluções às problematizações efetuadas, que por sua vez devem refletir-se, entre outros aspectos, na organização dos conteúdos curriculares e na própria concepção de currículo adotada pela instituição.

Por fim, destacamos, em ambos os cursos, como conteúdos ligados à dimensão da orquestração de *práticas inclusivas* aqueles que se referem à *prática docente, aos métodos, metodologias e procedimentos* e à *avaliação*. Entendemos que a orquestração de práticas de inclusão no processo educativo passa pela análise da prática docente como um todo, em seus aspectos didáticos e atitudinais, bem como pelas diferentes concepções acerca da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Passemos, agora, à exposição dos dados obtidos em cada curso separadamente: o de Licenciaturas e o de Pedagogia, bem como as palavras e expressões particulares que caracterizaram as respostas de cada ementa em relação a cada categoria.

AS LICENCIATURAS

Na categoria das Culturas, obtivemos, na análise das ementas das Licenciaturas, distribuidamente, conteúdos referentes às três sub-categorias: Busca de Sentidos da Educação, Cotidiano Pedagógico e O Homem: seu desenvolvimento e aprendizagem. Nas três sub-categorias encontramos palavras e expressões que traduzem sintonia com uma proposta inclusiva de educação, como por exemplo: *Educação brasileira: visão histórica,*

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

relação entre sociedade global e educação; Matrizes da educação contemporânea: poder, disciplina e autoridade; Estudo da Dinâmica do Processo Educativo; e ainda Fatores Fisiológicos, Cognitivos, Motivacionais e Sociais da Aprendizagem. Tais conteúdos, entre outros, ainda que não contemplem a inclusão em sua totalidade, colaboram para a construção de valores inclusivos, na medida em que podem trazer para o centro da discussão a forma pela qual se constroem histórica e culturalmente os velhos paradigmas educacionais e as práticas pedagógicas excludentes. A tabela abaixo permite uma melhor visualização das categorias e sub-categorias:

Tabela 2: A dimensão da criação de *culturas inclusivas* (Licenciaturas)

Categoria	Sub-categoria	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Dimensão da Criação de <i>Culturas Inclusivas</i>	Busca de Sentidos da Educação	06	35,3%
	Cotidiano Pedagógico	06	35,3%
	O Homem: seu desenvolvimento e aprendizagem	05	29,4%
Total		17	100%

Na categoria das Políticas, obtivemos, nas ementas das Licenciaturas, palavras e expressões que denotam a preocupação com a *avaliação do ensino*, com a relação entre *educação, cidadania e trabalho*, bem como com uma análise sociológica e filosófica *dos problemas da educação brasileira* em suas diferentes nuances. cremos que tais conteúdos, que podem ser vistos na próxima tabela, podem ser usados como base para o desenvolvimento de políticas inclusivas porque centralizam o foco de análise nas formas pelas quais se fomenta, política e socialmente, concepções a-críticas de educação. Isto porque pensamos que quando se contempla, desde a ementa, o potencial problemático de cada aspecto fundante do sujeito como cidadão, estamos com um passo dado no sentido da inclusão – pelo menos, teoricamente.

Tabela 3: A dimensão do desenvolvimento de *políticas inclusivas* (Licenciaturas)

Categoria	Sub-categoria	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Dimensão do Desenvolvimento de <i>Políticas Inclusivas</i>	Problematização da educação	33	34%
	Planejamento	37	38,1%
	Conteúdos	27	27,9%
Total		97	100%

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

Entretanto, conforme dissemos ao apresentar o quadro geral, o conteúdo das ementas das Licenciaturas aponta para uma predominância na discussão a respeito dos aspectos ligados à dimensão das Práticas, perfazendo mais de 50% das palavras/expressões/frases contidas nestes documentos. Nesta categoria percebemos que, nas ementas das Licenciaturas, as palavras e expressões mais frequentes denotam a preocupação com aspectos procedimentais e avaliativos, entreando um interesse particular pelas técnicas através das quais melhor se poderia, talvez, “controlar” uma sala de aula. Alguns exemplos estão nas expressões: *Métodos e Técnicas de ensino*, *Princípios fundamentais da nova metodologia de ensino*; *Métodos, técnicas e recursos aplicáveis*; *Controle, integração e fixação de aprendizagem*; e *Problemas de manejo de classe*. A tabela a seguir fornece uma idéia da distribuição de conteúdos desta categoria:

Tabela 4: A dimensão da orquestração de práticas inclusivas (Licenciaturas)

Categoria	Sub-categoria	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Dimensão da Orquestração de Práticas Inclusivas	Prática docente	65	51,2%
	Métodos, metodologias, procedimentos	41	32,3%
	Avaliação	21	16,5%
	Total	127	100%

Consideramos que uma preocupação com os aspectos técnicos não seja, em si, um problema. Pelo contrário, seria mesmo necessário à completude do processo de formação do educador. O que nos causa espécie é o exagero na preocupação, predominantemente, com estes aspectos. Questionamo-nos sobre até que ponto esta concentração em torno da prática não estaria caracterizando a formação de um educador predominantemente tecnicista, em detrimento de um perfil mais reflexivo, complementar à formação técnica, que comporia o que consideramos um educador “de qualidade”.

A PEDAGOGIA

Na categoria das *Culturas inclusivas*, obtivemos, nas análise das ementas do Curso de Pedagogia, conteúdos como *Condições de trabalho do corpo docente*; *possibilidade de aperfeiçoamento*, *índices de rotatividade e relações com a equipe técnica* e *Relação da escola com o sistema de ensino e com a comunidade*. A tabela abaixo permite uma melhor visualização das respostas:

Tabela 5: Dimensão da criação de culturas inclusivas (Pedagogia)

Categoria	Sub-categoria	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Dimensão da Criação de Culturas Inclusivas	Busca de Sentidos da Educação	05	25%
	Cotidiano Pedagógico	11	55%
	O Homem: seu desenvolvimento e aprendizagem	04	20%
Total		20	100%

Tais conteúdos, entre outros, parecem manifestar a preocupação com a construção de valores inclusivos, na medida em que situam o cerne das questões em termos de aspectos do cotidiano pedagógico, essencial à implementação de qualquer proposta de cunho democrático. Particularmente, porque o educador é o “executor” por excelência da inclusão em educação.

Por sua vez, na categoria das *Políticas de inclusão*, a mais numerosa em termos de frequência de ocorrências, obtivemos, na análise das ementas da Pedagogia, conteúdos bastante variados, tanto relativos à *Problematização da Educação* quanto a *Conteúdos* propriamente ditos. Quanto à sub-categoria *Problematização*, boa parte das ementas sugere a presença de preocupações inclusivas, dado que apresentam palavras/expressões/frases como *A noção de totalidade: a interdisciplinaridade, Reflexão sobre a educação como problema filosófico. A ideologia, A organização, administração e o funcionamento da educação no Brasil: igualdades de condições para acesso e permanência, liberdade e pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, gratuidade e obrigatoriedade*, ou ainda *Análise da evolução histórica da concepção e discussão de questões atuais no campo como: currículo e conhecimento; currículo e ideologia; currículo, reprodução e resistência; currículo e trabalho*. Todas estas expressões são comumente encontradas na literatura sobre Inclusão, da maneira como a trabalhamos na presente pesquisa.

Quanto à sub-categoria *Conteúdos*, esta nos pareceu, em contraposição aos vistos até o momento, a que contém aspectos menos ligados a preocupações inclusivas, dado que refletem questões bem mais pontuais e técnicas, por assim dizer, do que da ordem do questionamento. Suas palavras/expressões/frases resumem-se basicamente a dois tipos: *Creches, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio: atendimento e conteúdos mínimos para a formação básica, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho*, com apenas uma ocorrência, e *Conteúdos [e metodologia do processo de alfabetização e do ensino]*, com doze ocorrências.

A tabela 6 permite uma melhor visualização das categorias e sub-categorias:

Tabela 6: A dimensão do desenvolvimento de *políticas inclusivas* (Pedagogia)

Categoria	Sub-categoria	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Dimensão do Desenvolvimento de <i>Políticas Inclusivas</i>	Problematização da educação	17	48,6%
	Planejamento	05	14,3%
	Conteúdos	13	37,1%
Total		35	100%

Por fim, no tocante à categoria *Práticas de inclusão*, observamos que todas as ocorrências se deram em função da temática de aspectos procedimentais, com algum destaque para preocupações relativas à *Iniciação à Metodologia Científica*, à *Metodologia do Ensino* e à da *Prática Pedagógica*. Aqui identificamos outra categoria com pouco conteúdo “inclusivo”. Esperávamos que, no tocante à *Prática*, houvesse ementas de referenciais mais inclusivos. Verificamos, entretanto, uma predominância com o “como fazer”, pura e simplesmente, o que ficou claro em palavras e expressões do tipo: *Metodologia do processo de alfabetização e do ensino*, *Metodologia do ensino*, *Metodologia da prática pedagógica*, e *Utilização de diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados: entrevistas, questionários e observações. Elaboração de relatórios*. Ainda que a discussão sobre “como fazer” seja importante e pertinente ao campo das práticas, pensamos que este aspecto apenas não a esgota. É importante haver uma relação entre o “como fazer” e o “porque fazer”.

Estes aspectos mais “pragmáticos” parecem apontar para uma formação de especialistas e, de certa forma, restrita às habilitações oferecidas, no sentido do futuro aluno, ao final do curso, estar “pronto” para ação docente em um determinado segmento da Educação Básica – Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – em detrimento de uma formação mais ampla, que contemple aspectos ligados a um processo de construção crítica e reflexiva *da e na* prática pedagógica. Desta forma, entendemos que o *fazer*, refletido, e o *por que fazer*, comprometido, quando juntos durante a formação docente podem contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. A tabela abaixo permite uma melhor visualização das categorias e sub-categorias:

Tabela 7: A dimensão de orquestração das *práticas de inclusão* (Pedagogia)

Categoria	Sub-categoria	Freq. Abs.	Freq. Rel.
Dimensão da Orquestração de Práticas Inclusivas	Prática docente	-	-
	Métodos, metodologias, procedimentos	19	100%
	Avaliação	-	-
Total		19	100%

Considerações Finais

Propusemo-nos, no presente trabalho, a iniciar algumas discussões sobre o currículo na formação de educadores, a partir de dados preliminares da pesquisa: *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*, com vistas a, caracterizar a atual formação de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão.

Ainda que tenhamos nos fundamentado em dados preliminares, cremos que foi possível concretizar nossa intenção de levantar discussões iniciais bastante interessantes. Retomamos aqui algumas questões que consideramos importantes:

Como *prática de significação* (Silva, 2001) o currículo é muito mais do que foi instituído nos documentos oficiais. A organização de uma orientação inclusiva na formação de professores passa por esta discussão a respeito dos significados instituídos e da construção e reconstrução de outros e novos significados, lançando diferentes olhares sobre estes documentos.

Neste sentido, o currículo não “fala” por si só e não “se faz sozinho”. O currículo, assim como uma proposta de educação inclusiva na formação de professores “se faz junto”, com a participação de diferentes atores. A participação na concretização de uma proposta inclusiva em educação não é restrita à mera execução de técnicas didáticas pelo professor na tentativa de atender à diversidade; a participação pressupõe reciprocidade e intencionalidade. Requer um exercício intenso de autonomia.

O exercício da autonomia, por sua vez, requer a reflexão profunda sobre os diferentes discursos: o discurso que *é meu* e o discurso do *Outro*. Requer, também, considerar as contradições existentes nesses discursos, sem necessariamente eliminá-las. Requer, ainda, *explicitar a origem e o sentido desses discursos* e reconhecer uma verdade que é própria do sujeito, embora “a noção de verdade própria do sujeito é [seja] em si mesma muito mais um problema do que uma solução” (Castoriadis, 1982, p.125).

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

Ser autônomo, para o indivíduo, como para a sociedade, é dar-se sua própria lei, isso significa que o projeto de autonomia abre uma interrogação sobre a lei que devo (que devemos) adotar. Essa interrogação comporta sempre a possibilidade de erro – mas não nos protegemos contra essa possibilidade pela instauração de uma autoridade externa, movimento duplamente sujeito ao erro e que conduz, simplesmente, à heteronomia. A única limitação verdadeira que pode comportar a democracia é a autolimitação, que só pode ser, em última análise, tarefa e obra dos indivíduos (dos cidadãos) educados para e pela democracia (Castoriadis, 1999, p.221).

Em outras palavras, nossa análise nos mostrou a necessidade de trabalharmos, na formação de professores, as três dimensões a que nos referimos na parte inicial deste artigo: das *Culturas*, das *Políticas* e das *Práticas*. De modo geral, através da análise aqui discutida, percebemos uma tendência “tecnicista” relativa a uma ênfase nos aspectos práticos da carreira docente, que, nos dias de hoje, definitivamente, não contempla, sozinha, todo o perfil que tal profissional precisa construir ao longo de sua formação. Compreendemos que a dimensão das *Práticas*, se não trabalhada em conjunção com as *Culturas* e *Políticas*, pode se tornar bastante excludente e dar continuidade ao ciclo de exclusões no exercício mesmo da vida profissional, pós-formação.

Por outro lado, também vislumbramos potenciais inclusivos ao longo de nossa análise. Não que as ementas, apenas, tenham dado conta de fundamentar estas percepções, mas permitiram-nos entrever, conforme apresentamos em certos trechos da análise, tais potenciais. De qualquer maneira, vale ressaltar que esta análise será enriquecida, num momento posterior da pesquisa, através de diferentes instrumentos, 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 abre-nos a possibilidade de participação de vários atores, isto é, daqueles que vivem o processo de formação, bem como vários autores, levando em conta que os depoimentos orais e ou escritos fornecidos por eles poderão constituir um universo conceitual de interpretação e formulação teórica.

Neste sentido, ao recolher dados descritivos a partir da percepção de uma parcela da população estudantil da FE/UFRJ pretendemos construir, coletivamente, novos significados para a formação de professores. Conforme afirma Arendt (2001):

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. In: Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares – Currículo: Pensar, sentir e diferir. 16 a 19 de agosto de 2004. pp.4513-4527. ISBN:85-86392.11-1

... sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (p. 191).

Finalizando, entendemos que a formação de professores com uma orientação inclusiva deve contemplar a aprendizagem da criação de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração de práticas inclusivas para a efetivação de um trabalho docente autêntico, autônomo e legítimo.

Referências

ARENDDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOOTH, T. et alii. **Index for Inclusion – developing learning and participation in schools**. Bristol, CSIE, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº. 7, maio 2003, p.78-91.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **Os novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna**. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (eds) Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.