

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXERCITANDO PROPOSTAS DE INCLUSÃO¹

Mônica Pereira dos Santos²

Introdução

O presente trabalho constitui relato preliminar da primeira pesquisa do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE – intitulada *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*.

Criado em setembro de 2003, o LaPEADE tem como missão “apoiar e promover a participação e a diversidade em educação nas dimensões culturais, políticas e práticas das instituições e sistemas educacionais e contribuir para o desenvolvimento, disseminação e acompanhamento do conhecimento científico-acadêmico a respeito de inclusão em educação” (LaPEADE, 2003 – Missão).

Esta pesquisa, iniciada em fevereiro de 2004, tem como objetivo investigar a formação de futuros professores da Faculdade de Educação da UFRJ com relação a uma orientação inclusiva em educação. Por “orientação inclusiva” entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes podem sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades, oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc.

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir para a resignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão.

A fim de melhor alcançar o objetivo proposto, organizamo-lo nos seguintes objetivos específicos:

1) Caracterizar a atual formação de professores tendo como referencial parâmetros de culturas, políticas e práticas inclusivas;

¹ Texto escrito em parceria com Jacqueline Corradini Paschoal, Kátia Regina Xavier da Silva, Luciane Porto Frazão de Souza e Maria Cristina Pereira Bernardo, membros e co-fundadoras do LaPEADE.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação – UFRJ – Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: monicap@globo.com

2) Caracterizar a atual formação de professores a partir da percepção de uma parcela da população estudantil da FE;

3) Sugerir, a partir dos resultados da pesquisa, caminhos para o aprimoramento da formação profissional dos professores.

Em última instância, pretendemos contribuir para o processo de ressignificação do olhar acerca das diferenças. Na perspectiva da Teoria da Inclusão, as diferenças são vistas como um grande recurso a ser explorado na relação pedagógica, enriquecendo, assim, a trajetória curricular de todos os sujeitos desta relação. Em nossa experiência, entretanto, percebemos que as práticas educacionais mais comumente verificadas em todos os níveis de ensino (inclusive, senão particularmente, a Universidade) ainda tendem a encarar as diferenças como problemas em sala de aula.

Assim sendo, escolhemos como “palco” da pesquisa a própria Faculdade de Educação da UFRJ, onde sedia-se o Laboratório. Tal escolha se fez pela importância e história construídas por esta instituição no que diz respeito a um dos nossos principais focos de interesse: a formação de educadores.

Entendemos, inspirados pela Teoria da Inclusão, que as barreiras se fazem presentes pelo desconhecimento, por parte da Instituição e de seus sujeitos, de três dimensões básicas a partir das quais pode-se analisar as exclusões e evitá-las: a dimensão da cultura, da política, e da prática de inclusão.

A discussão sobre as diferentes percepções e experiências de inclusão e exclusão no contexto destas três dimensões é essencial para que possamos dar novos sentidos à formação de professores. No exercício coletivo desta discussão, os futuros professores terão uma participação ativa, auxiliando-nos a construir, juntos, algumas propostas que levem a uma formação orientada para a inclusão em educação.

Discutimos neste artigo algumas considerações feitas por estudantes do curso de formação de professores (Licenciaturas e Pedagogia) da Faculdade de Educação da UFRJ sobre as características do educador orientado pela inclusão em educação. A partir dos resultados do pré-teste de um dos instrumentos de coleta de dados – o questionário – refletimos sobre algumas características listadas por estes estudantes como sendo próprias do professor que atua em consonância com a proposta de inclusão em Educação.

Entretanto, cabe-nos, inicialmente, esclarecer o que entendemos por Inclusão em Educação, bem como de que forma as culturas, políticas e práticas inclusivas se inserem no contexto em que esta pesquisa está sendo realizada.

Por quê inclusão em Educação?

Inclusão existe porque existem exclusões. A exclusão constitui-se, nas sociedades de hoje, talvez mais do que nunca, num aspecto marcante de suas relações. Verificamos formas variadas e diferentes níveis de exclusão, nas mais diversas dimensões: política, social, institucional...

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

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).

Esta perspectiva também implica considerar que inclusão e exclusão são processos interligados e coexistem numa relação dialética que gera subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado (Sawaia, 1999).

Tais subjetividades não acontecem num continuum, necessariamente, e não se explicam apenas pela determinação econômica, mas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual.

Dito de outra maneira:

em síntese, 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. (Sawaia, 1999, p. 9).

Por outro lado:

o mundo está sendo transformado por novas regras, novos instrumentos e novos atores em um imenso Mercado global. As liberdades humanas enfrentam novos desafios advindos desta transição, de conflitos, de xenofobias, de tráfico humano e fundamentalismo religioso. Por todo o mundo, pessoas com AIDS/HIV enfrentam sérias ameaças aos seus direitos humanos. Junto com estas questões, a pobreza persistente e a crescente desigualdade são, agora, tratadas como formas de negação aos direitos humanos e, como tal, emergem como contínuos desafios aos direitos humanos. (United Nations Development Programme, 2000, p. 42).

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

A dimensão da criação de **culturas** inclusivas em nossos sistemas sociais (educacional, de saúde, etc.) e suas respectivas instituições (hospitales, 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 sujeitos. Na instituição educacional, ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o staff³, estudantes 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

³ Considera-se *staff*, numa Instituição Educacional, todos os funcionários e professores.

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, estudantes e *staff* da instituição? Os estudantes 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 estudantes e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação (Booth et 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 estudantes 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 incluiriam: as aulas correspondem e atendem à diversidade de estudantes 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? 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 serem vistas como “problema”? A instituição utiliza os conhecimentos especializados de seu corpo docente em proveito de todos?

Em outras palavras, a inclusão em educação pressupõe um grande desafio: refletir e questionar as nossas próprias práticas e atitudes discriminatórias, bem como de que forma elas se manifestam por parte dos estudantes, dos professores, da instituição escolar e do sistema educacional mais amplo. Por que há tanta discriminação? Por que lutamos tanto para manter certos padrões éticos, estéticos e culturais? Por que deixamos de reconhecer e valorizar as diferentes características identitárias próprias de determinados grupos?

Em meio a tantos “por quês”, muitos ainda sem uma resposta precisa, esclarecemos: *por quê a formação de professores?*

Por quê a Formação de Professores?

Ao tratar da responsabilidade fundamental dos educadores, referendamo-nos na questão profissional que emerge do contexto atual. À medida que os educadores tornaram-se profissionais da educação, e a construção de uma sociedade democrática e acessível a TODOS fez a escola reestruturar seu paradigma funcional, os educadores tiveram seu posicionamento voltado para uma orientação inclusiva.

Que educador uma orientação inclusiva prevê? O educador especializado em todos os estudantes, inclusive nos que apresentam deficiências?

Estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação não significa contemplar todas as especificidades dos comprometimentos oriundos dos estudantes que

encontram barreiras em sua aprendizagem. Direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus estudantes e respeitando suas necessidades constitui o cerne de sua formação. Um educador que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela.

Perante o exposto, podemos perceber que a arena educacional é, potencialmente falando, uma das mais “ricas” em produção e manutenção de mecanismos de exclusão. Nos dizeres de Gilborn (apud Diniz 2002).

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

Atualmente, vivemos em uma época na qual os movimentos sociais - aliados a outras formas de luta e intervenções - tentam reverter tal processo, porém o sistema é excludente em todas as suas formas e maneiras. E a educação está contida nestas formas. O educador, mais ainda: tanto por ser vítima, como por ser promotor da exclusão. Os baixos salários, as salas de aulas abarrotadas, a falta de formação adequada do professorado entre outros aspectos de reprodução da exclusão estão presentes no cotidiano escolar de todas as maneiras e em todos os níveis. Considerando que a formação de professores necessita estar em consonância com o que hoje é discutido em termos mundiais sobre educação inclusiva e considerando ainda que a educação é segundo o Plano Nacional de Educação 2000, (apud Santos, 2003):

...o elemento constitutivo da pessoa (...) deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio de condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal (p. 1).

Considerando ainda que a educação não vem sendo tratada com a dignidade que deveria, o mesmo acontecendo com os usuários da educação – estudantes de todos os níveis – ou mesmo com aqueles que a fazem de ofício, a conclusão à qual chegamos é que

implicações variadas estão imbricadas na demanda por uma ressignificação na formação de professores de forma adequada. Dentro desta perspectiva, cabe sinalizar que a exclusão é mantida pela desigualdade, que por sua vez é sustentada pelo próprio sistema que a engendra. Perrenoud (2000) nos alerta que:

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

Logo, os sujeitos que partilham da mesma sociedade, mas não partilham o mesmo código e nem as mesmas ferramentas para decodificar o mundo não falam a mesma linguagem. O acesso à educação de qualidade deve permitir-lhes a decodificação dos bens culturais. Deve permitir-lhes sair do marasmo da falta de oportunidades. Os entraves que são colocados a muitas pessoas que desejam estudar não podem mais ser somente explicados pela ausência de vagas, ou de falta de professores, ou de falta de ensino de qualidade.

Estudos internacionais (Fullan, 1992) 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, como tem sido marcado ao longo deste projeto, é a participação de todos.

Neste sentido, uma escola rígida em regras e direcionamento tende a não delegar tarefas nem compartilhar responsabilidades com sua comunidade, o que por sua vez torna seus membros alheios ao processo educacional. Pais tendem a não se interessar nem participar como aliados na educação de seus filhos, professores tendem a ficar acomodados e desmotivados a criar novas alternativas para solucionar problemas, funcionários acostumam-se apenas a receber e cumprir ordens, e assim por diante. Essa relação de distanciamento e pouco diálogo tende a ser reproduzida em sala de aula, fazendo com que

os estudantes reflitam exatamente as mesmas reações: tornam-se alheios e desmotivados para com suas próprias aprendizagens, acostumando-se a receber e cumprir ordens.

Aqueles (poucos) estudantes que reclamam ou, de alguma maneira, manifestam sua insatisfação, passam a ser considerados rebeldes e tornam-se presa fácil de rótulos como “indisciplinados”, “problemáticos”, “impossíveis”, “lentos”, “desmotivados” e assim por diante. Neste processo de rotulação – que é uma forma de exclusão – “naturaliza-se” o problema ao se jogar as causas para o próprio estudante e/ou suas famílias. Com isso, a instituição educacional deixa de olhar para si mesma como possível geradora desta situação de alheamento geral de sua comunidade. A exclusão fica, assim, inscrita em sua própria cultura, em seu próprio currículo.

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 compõem 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).

O caminho planejado para prosseguir esta investigação inclui diferentes instrumentos de coleta de dados, a fim de “pintar um quadro” mais consistente sobre o quanto potencialmente excludente pode ser a organização curricular de uma instituição educacional. Descreveremos brevemente este caminho, a fim de esclarecer os procedimentos e o referencial teórico-metodológico adotados na pesquisa.

Metodologia

Referencial Teórico-metodológico

Com o propósito de *contribuir para a ressignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão*, optamos por assumir um enfoque predominantemente qualitativo, porque “... os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (Goldenberg, 1998, p.53).

No caso dessa pesquisa, esses indivíduos serão os estudantes da FE/UFRJ que estão, atualmente, cursando a formação de professores na referida Universidade, mais especificamente aqueles matriculados nas licenciaturas, que estejam no início do 3º período cursado na FE e os estudantes curso de Pedagogia que estejam cursando o 7º e 8º períodos. Ao conhecermos os sentidos e significados atribuídos à formação de professores pelos discentes da FE/UFRJ buscamos contribuir para esse processo de Ressignificação. Nas palavras de 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 objecto de estudo (p. 49).

Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa “... trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p.22) correspondendo, num sentido mais amplo, a um espaço “... mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Ibidem).

Para atender os objetivos dessa pesquisa, elegemos como instrumentos de coleta de dados: a pesquisa documental, o questionário, a observação, o grupo focal e a entrevista. A integração desses diversos instrumentos tem como principal objetivo “... abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (Ibidem, p. 36).

Descreveremos a seguir como se dará a coleta dos dados e explicaremos brevemente cada um dos instrumentos de coleta, levando em conta suas vantagens em relação aos objetivos dessa pesquisa.

Procedimentos de Coleta

Inicialmente, cabe-nos esclarecer que o contexto físico em que acontece a formação de professores na FE/UFRJ ultrapassa os limites do Campus da Praia Vermelha e que algumas turmas assistem aulas em outras unidades situadas em diferentes Campi da UFRJ⁴. Em virtude das limitações de tempo, das limitações financeiras e do número de pesquisadores envolvidos nessa pesquisa delimitaremos como campo de estudo a FE/UFRJ e, conseqüentemente, como sujeitos em potencial os estudantes matriculados na referida unidade no primeiro semestre de 2004.

Instrumentos de Coleta

1) **Observação**

A *observação* será um instrumento de caráter exploratório que fará parte de todas as etapas, visando conhecer como as diferentes pessoas agem e interagem no contexto de formação dos futuros professores na FE/UFRJ. Optamos por um tipo de observação *não-estruturada* que permite ao observador “integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o mundo por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação” (Vianna, 2003, p. 26). Para minimizar o *bias*, isto é, o viés ou a parcialidade dos observadores, faremos uma *triangulação dos pesquisadores* no mesmo contexto de observação (Ibidem).

Cabe ressaltar que a observação será um instrumento *transversal* durante todo o percurso da pesquisa: no início será um importante auxílio para identificar os problemas a serem investigados; durante o processo de aplicação dos demais instrumentos servirá como uma espécie de *termômetro* que indicará as reações e a receptividade dos sujeitos em relação ao tema pesquisado; ao final da pesquisa constituirá um elemento importante para a análise cruzada dos dados, bem como para a compreensão do contexto em que será realizado o estudo.

⁴ Mais especificamente da Ilha do Fundão e do Largo do São Francisco.

2) **Pesquisa documental**

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

Para isso, pretendemos realizar, inicialmente, um levantamento em quatro fontes de documentos: Os documentos normatizadores da Faculdade (Projeto Pedagógico e Regimento); o currículo do curso de formação de professores – licenciaturas e Pedagogia – em vigor no ano de 2004; as ementas das disciplinas ministradas nos referidos cursos e, os arquivos com os nomes dos estudantes que estão matriculados no 3º período do curso de licenciatura e dos estudantes curso de Pedagogia que estejam cursando o 7º e 8º períodos. Esta última fonte de dados permitirá que façamos uma previsão do quantitativo de sujeitos que comporão a amostra da terceira etapa dessa pesquisa.

3) **Questionário**

Elaboramos um *questionário* a ser respondido pelos estudantes em final de curso de acordo com o recorte previamente definido. Esse *questionário* foi organizado em três blocos de perguntas e composto, respectivamente:

I) de questões fechadas, a fim de obter informações diretas a respeito das formação realizada na instituição; sobre o conhecimento dos estudantes em relação a educação inclusiva; e sobre as experiências de exclusão (diretas ou indiretas) vividas pelo futuro profissional no espaço de formação;

II) de questões abertas, que visam: captar as percepções pessoais dos estudantes sobre a inclusão em educação e identificar prioridades para a construção de um espaço inclusivo dentro da FE que contribua para a formação de educadores inclusivos;

III) de questões abertas e fechadas, especificamente voltadas para a definição do perfil dos estudantes da FE/UFRJ no concernente à disponibilidade pessoal para atuar numa perspectiva inclusiva. Esta seção do questionário visa, desta forma, verificar “intensidades, direção dos interesses, atitudes, motivos e valores” (Anastasi, 1977, p. 559) dos respondentes acerca da educação inclusiva.

4) Grupo Focal

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

Nessa pesquisa o *grupo focal* terá a importante função de captar o *movimento* do discurso dos discentes sobre a formação de professores para uma educação inclusiva. Os grupos e o roteiro temático serão definidos com base nas informações coletadas no questionário e o número de sessões será estipulado de acordo com o quantitativo de grupos.

Acrescentamos que o grupo focal não funcionará, nessa pesquisa, apenas como um instrumento de coleta de dados. Os encontros serão organizados sob a forma de *Ciclos de Oficinas sobre a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*, tendo direito a um certificado de participação os estudantes que obtiverem frequência igual ou superior a 85%.

Os encontros serão gravados em fitas de áudio e vídeo e cada uma deles contará com a presença de um coordenador e um relator que fará o registro escrito das discussões. Ao final de todos os encontros será feita uma *triangulação* das distintas opiniões sobre as mesmas questões básicas discutidas em cada um dos grupos.

Procedimentos de Análise

Para organizar e analisar os dados colhidos tomaremos como base as recomendações de Gomes (2001), Rizzini (1999) e Bardin (1977) e utilizaremos a técnica conhecida como *Análise de Conteúdo*, “uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, ela teria como função básica a observação mais atenta dos significados de um texto” (Rizzini, 1999, p.91).

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

Essa pesquisa será desenvolvida em cinco etapas interdependentes e complementares, com o intuito de desvendar o desconhecido, gerar novos conhecimentos e lançar diferentes olhares sobre os saberes e fazeres conhecidos e compartilhados acerca da educação inclusiva.

- 1) **Primeira etapa:** Elaboração do Projeto e construção dos instrumentos de coleta de dados;
- 2) **Segunda etapa:** pesquisa documental e definição dos participantes;
- 3) **Terceira etapa:** pré-testagem e aplicação do *questionário*; análise dos dados obtidos e definição dos participantes da terceira etapa, a partir dos dados coletados no questionário;
- 4) **Quarta etapa:** pré-testagem e aplicação do *grupo focal*, elaborado com base nas informações coletadas no questionário e no referencial teórico acerca da educação inclusiva; análise dos dados coletados.
- 5) **Quinta etapa:** análise cruzada dos dados, elaboração do relatório final e devolução dos dados obtidos para a comunidade acadêmica através de um Fórum de Discussão que envolverá docentes, discentes e funcionários da FE/UFRJ.

O Professor que atua em consonância com a proposta de Inclusão em Educação: primeiras reflexões do ponto de vista dos estudantes

O pré-teste de um instrumento de coleta de dados de uma pesquisa compreende a verificação da fidedignidade, validade e operatividade deste instrumento. É na fase de pré-testagem que são identificados os pontos que precisam ser alterados, ajustados para o pleno entendimento dos sujeitos a respeito do que se pretende alcançar com a aplicação do instrumento. Esse processo constitui um importante momento da pesquisa, de onde já podemos extrair significativas contribuições para seu desenvolvimento e conclusão.

A partir dos resultados do pré-teste do questionário, aplicado em março de 2004, extraímos algumas considerações de estudantes do curso de formação de professores

(Licenciaturas e Pedagogia) da Faculdade de Educação da UFRJ sobre as características do professor que atua de acordo com uma orientação inclusiva. Com isso, pudemos detectar certos aspectos que são freqüentemente citados pelos estudantes e problematizar essa questão.

Indagados sobre as características que deveriam ser atribuídas a um professor “inclusivo”, a maioria dos estudantes centrou suas respostas em aspectos pessoais que apesar de serem importantes, não constituíam nosso único, nem principal, objetivo.

A característica “amigo” foi a mais citada, tanto nos questionários direcionados aos estudantes de Pedagogia quanto de Licenciatura. Outras como “compreensivo”, “calmo” e “responsável” também obtiveram um grande número de indicações. Em menor número, mas que também vale a pena serem destacadas, estão características como “amoroso”, “sorridente” e “simpático”.

Dessa forma, percebemos uma visão ainda distorcida em relação às características de um professor com olhar inclusivo. As considerações, em sua maioria, têm como foco principal algumas características pessoais que traduzem sentimentos de simpatia ou antipatia pelos professores, demarcando respostas pautadas em termos de julgamentos sobre atitudes pessoais. A questão da afetividade é muito valorizada, em alguns casos, em detrimento de outras competências que consideramos essenciais em uma orientação pedagógica inclusiva.

Um professor que tem sua prática pedagógica orientada para a inclusão não pode perder de vista certos pontos no desenvolvimento de seu trabalho. A capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos. Outro ponto que podemos destacar é a preocupação com a utilização e construção de métodos e procedimentos que visem atender a diversidade de estilos e ritmos dos estudantes para que o processo de construção do conhecimento seja vivenciado de forma contextualizada e prazerosa.

Listamos abaixo, algumas destas características, a fim de ilustrá-las melhor no contexto desta discussão (Candau, 2003):

- 1) Habilidades de aprendizado contínuo;
- 2) Flexibilidade para realocar e redirecionar recursos em vários níveis;

- 3) Considerar e trabalhar aspectos ligados à socialização, à participação, à cooperação e à integração;
- 4) Base de domínio de conhecimentos para transdisciplinaridade;
- 5) Domínio ampliado de fatos, símbolos, conceitos e regras;
- 6) Utilização e construção de métodos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de busca do conhecimento, da informação e da análise da informação;
- 7) Utilização de procedimentos didáticos que propiciem o desenvolvimento de motivação e de habilidades de busca, de aproximação de problemas, de caminhos diversificados, sistemáticos de abordagens de questões;
- 8) Estímulo e desenvolvimento de reflexão metacognitiva;
- 9) Trabalho com componentes afetivos;
- 10) Desenvolvimento de disposições em direção a metas;
- 11) Preocupação com os direitos de todos os estudantes.

Além disso, o professor deve estar atento aos aspectos ligados à socialização, à participação e à afetividade dos estudantes, ainda que reconheçamos que não se pode deixar de lado características voltadas para a empatia, para o relacionamento individual; pois, todos somos indivíduos carregados de emoções que são afloradas durante a troca de saberes na sala de aula. O que precisamos, no entanto, é estar atentos para que esse tipo de característica não nos leve a uma visão superficial da inclusão em educação.

Algumas reflexões

Será que um dia chegaremos a um consenso sobre quais características deveria ter o “educador inclusivo”? Se a resposta a esta indagação fosse afirmativa, conseguiríamos que tais características fossem devidamente adequadas à qualquer contexto educacional? Qual a importância de compartilharmos os sentidos e significados da inclusão em educação com os futuros professores?

Iniciamos com uma questão que consideramos de suma importância: a relatividade do conceito de inclusão, em diferentes espaços. O “educador inclusivo” não deve ser encarado como um modelo ideal a ser seguido, em todos os contextos. A inclusão se faz processo e, como tal, seu entendimento deve ser compartilhado por todos os envolvidos que, por sua vez, assumirão o papel de atores nesta construção.

O trabalho com componentes afetivos é apenas um, dentre os vários aspectos a serem levados em consideração numa prática pedagógica orientada para a inclusão. Diríamos, talvez, que a habilidade para superar as situações desafiadoras pelas quais passa o professor ao longo de sua prática, requer o desenvolvimento de sua capacidade criativa e inventiva; a capacidade de refletir a própria prática, utilizando como suporte os conhecimentos apreendidos ao longo de sua formação.

Cabe lembrar que, em diferentes contextos, o que parece ser inclusivo não o é em outros. Ponto comum, entretanto, refere-se à necessidade de formação e informação dos profissionais da educação acerca das questões ligadas a dialética inclusão/exclusão, principalmente, no que se refere às culturas, políticas e práticas que potencializam uma relação educativa mais ou menos inclusiva. Neste sentido, a compreensão da diversidade favorece a flexibilização do pensar, sentir e agir para a valorização da mesma, minimizando os processos excludentes.

É necessário, portanto, investir no desenvolvimento de **culturas** institucionais que primem pela valorização das diferentes formas de existir de todos os seus sujeitos; em **políticas** de formação que estimulem a discussão acerca desta diversidade; mobilizar esforços, para desenvolver **práticas** que levem à inclusão, através do desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem que estimulem a mudança de uma cultura excludente; de igual forma, o professor deve *decidir e agir* de acordo com o contexto em que a prática pedagógica ocorre e “desenvolver uma percepção aguda (...) um *olhar afiado* para detectar situações de exclusão” (Santos & Souza, 2002, p.4).

Em síntese, o exercício de uma proposta de inclusão em educação requer uma refinada capacidade de pensar sobre o pensar, agir e sentir na prática pedagógica. Quais os problemas enfrentados? De que forma eu os percebo e como os outros os percebem? Que informações eu necessito para compreendê-lo em profundidade? Que estratégias posso construir para mobilizar pessoas e recursos para resolvê-lo? As soluções encontradas foram adequadas? Quais os acertos? Quais as falhas? O que tem que ser modificado?

Independentemente do caminho adotado, cabe ao professor tomar consciência dos próprios erros, estar aberto às infinitas possibilidades existentes nos sistemas de idéias e admitir que a subjetividade e a racionalidade não estão dissociadas. Cabe, ainda, lembrar que o professor, sozinho, não faz a inclusão. A política, sozinha, não faz a inclusão.

Inclusão se faz junto e para isto tem que ter coragem. *Uma coragem que não nega o desespero, mas que leva o homem adiante, apesar do desespero* (May, 1975).

Referências Bibliográficas

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

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

CANDAU, Vera. (Org.) **Educar em Direitos Humanos: Construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

FULLAN, Michael G. **Successful School Improvement: the Implementation Perspective and Beyond**. Buckingham: Open University Press, 1992.

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

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.67-79.

MARCONI, Marina & LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução e pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1999.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MINAYO, Maria. C. S, ASSIS, Simone G. de, SOUZA, Edinilsa R. de, et. al. **Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.09-29.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Artmed. Porto Alegre: 2000.

RIZZINI, Irma et. al. **Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. CESPI – USU, Coordenadoria de Estudos e Pesquisa sobre Infância Universidade Santa Úrsula, Série Banco de Dados – 6, Editora Universitária USU, 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **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.

SANTOS, Mônica P. & SOUZA, Luciane F. **O papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva e de um mercado de trabalho igualitário.** Cadernos Pestalozzi, no Prelo, 2002.

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

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

United Nations Development Programme, 2000.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação – a observação.** Série Pesquisa em Educação, Vol.5. Brasília, DF: Plano, 2003.

Palavras-chave:

formação de educadores

inclusão

percepções do alunado