

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

### **Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva**

SANTOS, Mônica Pereira dos

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

Categoria: Comunicação (Pesquisa em andamento)

#### **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. 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). Seus objetivos são:

- 1) Criar frentes integradas e transdisciplinares de estudos sobre inclusão em educação com vistas ao desenvolvimento de pesquisas sobre o tema;
- 2) 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 verificarem; e
- 3) Disseminar o conhecimento e ações produzidas através de publicações e eventos acadêmico-científicos.

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. Desta maneira, este trabalho tem como propósito apresentar uma discussão preliminar sobre os aspectos teóricos da Educação Inclusiva em uma universidade pública e discutir aspectos metodológicos oriundos da pré-testagem de um dos instrumentos a serem utilizados na coleta de dados.

Assim sendo, nosso objetivo geral 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;
- 2) Caracterizar a atual formação de professores a partir da percepção de uma parcela da população estudantil da FE;

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

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

Inicialmente, cabe 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... Conforme fica claro em nossa Missão e Objetivos, nossa intenção é identificar e combater os mecanismos de exclusão, contrapondo-o ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão.

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

A perspectiva de inclusão parte do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária compulsória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de todos e com a redução de todas as pressões excludentes. (Booth, 1996, p. 90).

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

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

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

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 (hospitalares, escolares, etc.) nos remete:

...à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o *staff*<sup>1</sup>, alunos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola. (Booth et 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 alunos ajudam-se uns aos outros? O *staff* colabora consigo mesmo? *Staff* e alunos 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, alunos e *staff* da instituição? Os alunos 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

---

<sup>1</sup> Considera-se *staff*, numa Instituição Educacional, todos os funcionários e professores.

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

...assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação. (Booth et 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 alunos de sua área local? A instituição agrupa os alunos 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 alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos. (Booth et 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 alunos ali presentes? As aulas são acessíveis a todos os alunos? As aulas desenvolvem um entendimento sobre diferenças? Os alunos 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 alunos 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?

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

### **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 alunos, inclusive nos que apresentam deficiências?

Estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação não significa contemplar todas as especificidades dos comprometimentos oriundos das/os crianças/jovens que encontram barreiras em sua aprendizagem. Direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos 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):

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

...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

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

ordens, e assim por diante. Essa relação de distanciamento e pouco diálogo tende a ser reproduzida em sala de aula, fazendo com que os alunos reflitam exatamente as mesmas reações: tornam-se alheios e desmotivados para com suas próprias aprendizagens, acostumando-se a receber e cumprir ordens.

Aqueles (poucos) alunos 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 aluno 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).

Podemos, assim, inferir o quanto potencialmente excludente pode ser a organização curricular de uma instituição educacional.

## **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

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

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 alunos 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 alunos 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 UFRJ<sup>2</sup>. 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 alunos matriculados na referida unidade no primeiro semestre de 2004.

---

<sup>2</sup> Mais especificamente da Ilha do Fundão e do Largo do São Francisco.



Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

### *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 a *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.

#### 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 alunos que estão matriculados no 3º período do curso de licenciatura e dos alunos 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 alunos em final de curso de acordo com o recorte previamente definido. Esse *questionário* será organizado em três blocos de perguntas e composto, respectivamente:

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

- 1) de questões fechadas, a fim de obter informações diretas a respeito das formação realizada na instituição; sobre o conhecimento dos alunos em relação a educação inclusiva; e sobre as experiências de exclusão (diretas ou indiretas) vividas pelo futuro profissional no espaço de formação;
- 2) de questões abertas, que visam: captar as percepções pessoais dos alunos 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;
- 3) de questões abertas e fechadas, especificamente voltadas para a definição do perfil dos alunos 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 Krueger (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 alunos que obtiverem frequência igual ou superior a 85%.

Os encontros serão gravados em fitas de áudio e vídeo e cada uma delas contará com a presença de um coordenador e um relator que fará o registro escrito das discussões. Ao final de todos os

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

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, 1992).

Essa pesquisa será desenvolvida em 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.

#### **Discussão**

O pré-teste do questionário foi realizado no mês de março de 2004 em uma turma do curso de Licenciaturas e uma turma do curso de Pedagogia. Contou com a participação de 48 alunos, sendo 22 de Licenciaturas e 26 de Pedagogia.

O referido instrumento teve 41 questões, dentre as quais 7 buscavam levantar dados pessoais dos respondentes (nome, idade, sexo, etc...); 6, verificar informações acadêmicas, como: a

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

unidade específica, ano de ingresso na Universidade e na FE, etc...; 9 procuraram levantar o perfil sócio-econômico do aluno(a); 15, conhecer o que o aluno pensa sobre o conceito de inclusão, bem como as suas observações, percepções e experiências de inclusão e exclusão na FE/UFRJ; 3 tiveram o propósito de verificar o interesse e a disponibilidade do aluno(a) em participar de Ciclos de Oficinas sobre a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva; e 1 foi destinada a informações complementares, críticas e sugestões.

Considerando que esta pesquisa abrange alunos das Licenciaturas e Pedagogia da FE e os critérios para a seleção dos participantes do estudo descritos na metodologia, apenas uma questão diferiu para os dois grupos. Na seção referente às informações acadêmicas para o curso de Licenciatura foi perguntado quais disciplinas o aluno já havia cursado na FE, enquanto que para os alunos da Pedagogia evidenciou-se a habilitação escolhida.

Durante a aplicação do instrumento estavam presentes dois integrantes do LaPEADE, auxiliando aos respondentes e esclarecendo as eventuais dúvidas. Todo o questionário foi lido e respondido em conjunto, em cerca de 60 minutos.

Após a aplicação, os integrantes da equipe se reuniram para discutir e tabular os dados coletados. A análise preliminar revelou que, em linhas gerais, o questionário atendeu os objetivos da pré-testagem. Das 41 questões, 34 (82,92%) não apresentaram problemas no que se refere à compreensão das informações perguntadas e a questões operacionais. Apenas 7 questões (17,07%) necessitarão de algum tipo de ajuste para a versão final do instrumento. Procederemos a comentar as questões que consideramos mais relevantes para os objetivos do presente trabalho.

Na questão 34, relacionada à elucidação de características de um professor inclusivo e nas questões 35 e 36, relativas à avaliação de disciplinas e experiências de inclusão e exclusão na Faculdade de Educação/UFRJ, a caracterização do que é ou não inclusivo pode ter sido interpretada de maneira desconectada da definição de Educação Inclusiva adotada nesta pesquisa e dada na questão 25 do questionário. Isto porque, ainda que os respondentes, em uma outra questão (no. 27), tenham concordado com esta definição em 97,91%, observamos que a maior parte dos atributos relacionados a um professor inclusivo, na questão 34, das características relativas a disciplinas de caráter inclusivo, na questão 35, e das experiências de inclusão/exclusão na Faculdade de Educação, relatadas na questão 36, dizem respeito a atitudes e características pessoais, direta ou indiretamente. Tememos que fatores como carisma e simpatia possam estar sendo considerados como primordiais em detrimento de outros, que também julgamos importantes para a inclusão, como por exemplo: engajamento político-social, didática, organização institucional.

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

Na questão 37, onde são listados alguns grupos excluídos e se pede para assinalar com qual(is) dele(s) o respondente se *identifica* observamos, ainda durante o contexto de aplicação do instrumento, alguma resistência dos alunos em responder esta questão, tanto na Pedagogia como nas Licenciaturas.

A palavra *identifica* suscitou dois tipos de interpretação: apóia e simpatiza com a causa, porém, não faz parte do(s) referido(s) grupo(s); ou, é efetivamente, parte de um ou mais grupos. Inferimos, ainda que de forma preliminar, que a possibilidade de ter características comuns ou simpatizar com um ou vários grupos excluídos causa, por si só, resistência, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de rever essa questão.

Por outro lado, dos 48 respondentes, 42 (87,5%) têm interesse em participar de Ciclos de Oficinas que se destinam a discutir questões acerca da inclusão em educação, a serem organizados pelo LaPEADE.

Finalmente, cabe destacar o caráter informativo do instrumento, que possibilitou a divulgação e o pensar sobre um conceito sólido de inclusão em educação, conforme a literatura atual e alguns documentos oficiais o discutem e propõem.

## **Bibliografia**

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, Tony. Understanding Inclusion and Participation in British Schooling System. **Cambridge Journal of Education**, vol. 26, no. 1, 1996, p.87-99

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. (eds) **From them to Us**. London, Routledge, 1998.

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

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

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, 1998. p.67-79.

Apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania. 3 a 6 de maio de 2004, Rio de Janeiro.

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.

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** - n. 7, maio 2003, p.78-91.

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

United Nations Development Programme, 2000, p.42.

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