



LABORATÓRIO DE PESQUISA, ESTUDOS E APOIO À PARTICIPAÇÃO E À DIVERSIDADE EM EDUCAÇÃO/UFRJ-FE.
AV. PASTEUR, 250 – ANEXO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, PRAIA VERMELHA, RIO DE JANEIRO, RJ. CEP: 22290-240.

Projeto de Pesquisa

Ressignificando a Formação de Professores
para uma Educação Inclusiva

ÍNDICE

Parte 1: Introdução	1
Por quê Inclusão em Educação?.....	1
Por quê a Formação de Professores?	4
Objetivos.....	9
Objetivo Geral	9
Objetivos Específicos	9
Parte 2: Metodologia.....	9
Procedimentos de Coleta dos Dados.....	11
Instrumentos de Coleta de Dados	11
Procedimentos de Análise dos Dados	13
Parte 3: Execução	14
Execução.....	14
Cronograma	15
Parte 4: Referências	15

LaPEADE – Projeto de Pesquisa Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva

Introdução

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.

O presente projeto constitui a primeira iniciativa em pesquisa do LaPEADE. 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.

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 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 staff¹, 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).

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

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

...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 todos os recursos possíveis. Do primeiro aspecto, algumas questões exemplares 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? Os alunos aprendem colaborando uns com os outros? As avaliações encorajam o sucesso de todos os alunos? A disciplina em sala de aula é baseada no respeito

mútuo (entre alunos e professores)? Os professores se preocupam em apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos? 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 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?

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. Que conhece bem os conhecimentos curriculares, sabe planejar e desenvolver situações de ensino e de aprendizagem, estimula as interações sociais de seus alunos e administra com tranquilidade as situações de sala de aula. Que reconhece, aceita e valoriza as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeita suas diversidades culturais e sabe lidar bem com elas, comprometendo-se com o sucesso deles e com o funcionamento eficiente e democrático da instituição educacional em que atua. Que valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenhando-se no próprio aperfeiçoamento e tendo consciência de sua dignidade como ser humano e profissional. Que compreende os fundamentos da cidadania, consegue utilizar formas contemporâneas de linguagem e domina os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida atual. É um ser humano, enfim, capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas mazelas.

Perante o exposto na seção anterior, 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.

De acordo com Perrenoud (2000, p. 38) a respeito dos anos 70:

...seria ingênuo esperar das classes dominantes uma luta enérgica contra o fracasso escolar e as desigualdades sociais na escola, já que elas têm interesse em manter o status quo que sirva a seus filhos e perenize as relações sociais.

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, pp. 1*):

“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”

E considerando ainda que a educação não vem sendo tratada com a dignidade que deveria, o mesmo acontecendo com os usuários da educação – alunos de todos os níveis – ou mesmo com aqueles que a fazem de ofício, a conclusão a qual chegamos é que implicações variadas estão imbricadas no bojo da questão que demanda 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, p. 18) 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”

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. O sistema é perverso e difícil de ser desmascarado, pois em seu bojo desenvolve um tipo de véu, que leva os sujeitos a acreditarem em sua veracidade. Tanto é assim, que Platão já denunciava tal façanha em seu célebre escrito intitulado “O Mito da Caverna”, diz ele em tal passagem que no fundo da caverna alguns sujeitos encontram-se acorrentados e assistem o mundo por meio das imagens que são projetadas no fundo da mesma. Um desses sujeitos consegue destravar as correntes e sai da caverna podendo contemplar o sol e percebe que tudo que acreditava até então eram sombras e que as mesmas não poderiam ser

tomadas como verdade sobre a natureza do mundo, pois as mesmas nada mais eram do que reproduções. O sujeito volta à caverna decidido a contar para seus amigos a experiência, a verdade que havia descoberto, porém o sistema naquela época já era mais forte do que a descoberta do liberto (Platão, 1987). O problema é tão sério – que atualmente – alguns muitos inteligentes e que são detentores de poder, sujeitos que decidem, não entendem a tal passagem descrita por Platão há 400 A.C.

Qual será o papel do professor em sala de aula? O que precisa ele saber para que possa realmente ensinar aos alunos que chegam à sua sala de aula – motivados ou não! Em quantas escolas deve trabalhar? Escolheu a profissão professor? Deve entender de desenvolvimento, aprendizagem e de personalidade e conseqüentemente de psicologia? Precisa estar sempre se atualizando em seus estudos? E por que os professores precisam saber de tantas coisas?

Até o século XIX não havia uma cisão entre o meio de ensino e a escola. A idéia de Escola Pública cresce muito no século XIX, principalmente no Império, para possibilitar que a população tenha acesso à Escola, já que se quer fundar um Estado Escolarizado. Gratuidade já é questão imposta no Império, mas obrigatoriedade surge na República.

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 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. Mas como se dá a exclusão através do currículo?

Tendo em vista a concepção acima colocada, a exclusão pode se dar de várias maneiras.

Uma delas é selecionando conteúdos desvinculados das realidades dos alunos. Prática essa, aliás, cada vez mais denunciada em textos de sociologia da educação (ver, por exemplo, Giroux e McLaren, 1987). Os alunos chegam à instituição educacional para depararem-se com ensinamentos que em nada ou pouco conseguem ser associados à sua vida “lá fora”, e a aprendizagem, conseqüentemente, torna-se sem significado. Isto, por sua vez, desmotiva o aluno para o processo de aprender, o que por sua vez desmotiva o professor, que, não entendendo o que “saiu errado apesar de seus esforços”, abre mão de um esforço maior em prol da educação desses alunos e prossegue ensinando aos que já sabem, ou aos que se conformam com mais facilidade com esse distanciamento entre conteúdos curriculares e a vida real.

Outra forma de gerar exclusões através do currículo é quando ele é organizado sem flexibilidade para acoplar diferentes interesses. Pois uma coisa é montar uma grade de conteúdos sem levar em conta a realidade do aluno. Outra, pior ainda, é fazer uma grade que sequer abra a possibilidade para que tais realidades sejam contempladas ao longo do processo educacional, alterando-se o que preciso for, para abranger novidades e diferentes interesses. Um sistema curricular seriado, ou mesmo de créditos, exemplifica bem este risco latente de exclusão.

De um modo geral, podemos considerar os aspectos abaixo como essenciais quando se considera o currículo, cabendo lembrar que, para cada um deles, a decisão final que se toma, aliada ao contexto de cada aluno de cada escola, é que potencializam – ou não – os riscos de exclusão.

1. Adaptações organizativas:

- tipo de agrupamento de alunos para realizar atividades de ensino-aprendizagem;
- organização didática da aula; e
- organização dos períodos definidos para o desenvolvimento de atividades previstas.

2. Objetivos e conteúdos:

- seleção, priorização e seqüenciação de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores;

- seleção, inclusão e priorização de objetivos; e
 - eliminação e acréscimo de conteúdos, quando for necessário.
3. Avaliação:
- variação de critérios, procedimentos, técnicas e instrumentos adotados para avaliar o aluno;
 - variação nos critérios de promoção;
 - Procedimentos didáticos e atividade de ensino-aprendizagem;
 - alteração nos métodos adotados para o ensino dos conteúdos;
 - introdução de atividades complementares ou alternativas;
 - alteração do nível de abstração e de complexidade das atividades, oferecendo recursos de apoio; e
 - seleção de materiais e sua adaptação.
4. Temporalidade:
- alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos;
 - período para alcançar determinados objetivos; e
 - prolongamento ou redução no tempo de permanência do aluno na série, fase, ciclo ou etapa.
5. Acesso ao currículo:
- mobiliários adequados;
 - equipamentos específicos;
 - recursos materiais adaptados;
 - formas alternativas e ampliadas de comunicação;
 - modalidades variadas de apoio para participar das atividades escolares;
 - promoção de situações educacionais diferenciadas ;
 - recursos humanos especializados ou de apoio; e
 - adaptação espacial.

As adaptações curriculares não devem ser entendidas como procedimentos exclusivamente individuais ou decisões que envolvam apenas o educador e o aluno. Podem realizar-se em três níveis: do projeto pedagógico da escola, do currículo desenvolvido na sala de aula e do nível individual.

A avaliação deve ter como ênfase o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, em que a mesma é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades dos alunos e condições da escola para atender tais aspectos.

Entendendo a avaliação como o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, resultando em sucesso ou fracasso do aluno, os processos de avaliação definirão:

- identificação das potencialidades e necessidades educacionais do estudante;
- integração dos dados, conforme as áreas mais significativas do desenvolvimento do ser humano; e
- elaboração de plano individual (e grupal) de intervenção, estabelecendo prioridades e propondo alternativas e procedimentos.

No desenrolar das vivências que organizarão o plano de desenvolvimento, para cada situação individual e/ou grupal há de se pensar em como, quando e o que avaliar. Pelo exposto, percebe-se a importância da formação do educador. Ainda que não seja o único responsável pelas questões curriculares, este profissional constitui, sem dúvida, o principal mediador na elaboração e execução dos aspectos curriculares aqui mencionados.

Objetivos

Objetivo Geral

Contribuir para a ressignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão.

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

Parte 2

Metodologia

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. A opção teórica e metodológica pela *Pesquisa Qualitativa* deve-se ao fato de que "... 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 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).

Bogdan & Biklen (2000) apresentam cinco características desse tipo de investigação:

- *Na investigação qualitativa a fonte directa é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;*
- *A investigação qualitativa é descritiva;*
- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;*
- *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;*
- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p. 47-51).*

A discussão sobre o tema de investigação será feita de forma minuciosa e exaustiva, 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. Segundo Goldenberg (1998) “é o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar” (p. 62). Dessa forma, cabe ao pesquisador decidir pelos procedimentos de coleta de dados mais adequados aos objetivos da pesquisa. A mesma autora acrescenta: “o importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos” (Ibidem).

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):

... 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).

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).

Por outro lado, não podemos nos furtar à idéia de que os dados quantitativos podem nos fornecer um panorama geral acerca do fenômeno estudado e ilustrar uma realidade demográfica dentro do contexto em que o estudo será realizado. Afinal, “os números não existem por si só, mas estão associados com o contexto social e histórico que os gerou” (Bogdan & Biklen, 2000, p.196). Desta forma, os dados quantitativos coletados no contexto da abordagem qualitativa podem nos permitir conforme afirma Goldemberg (1998), explorar “os casos desviantes da *média* que ficam obscurecidos nos relatórios estatísticos” (p. 63).

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).

Cada um desses instrumentos será utilizado numa etapa específica da pesquisa, podendo ocorrer, concomitantemente, a utilização de mais de um instrumento numa mesma etapa. Esse tipo de estratégia, conhecida como *triangulação*, é definida por Goldenberg (1998) como “... uma metáfora tomada emprestada da estratégia militar e da navegação, que se utiliza de múltiplos pontos de referência para localizar a posição exata de um objeto” (Ibidem). Mesmo reconhecendo que a pesquisa não é uma tática de guerra e que existem limitações tangíveis em nosso objeto de estudo que nos impedem de localizar posições exatas, acreditamos que a *triangulação dos instrumentos* favorecerá a validação dos dados, através da multiplicidade de técnicas de investigação e da multiplicidade de *olhares* dos diferentes pesquisadores que participarão desse processo.

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 dos Dados

Neto (2001) se refere ao trabalho de campo como *descoberta e criação*. Ele argumenta que o trabalho de campo é “fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem do universo do cotidiano” (p. 64).

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 UFRJ². 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.

Instrumentos de Coleta de Dados

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

² Mais especificamente da Ilha do Fundão e do Largo do São Francisco.

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).

Embora a opção pela observação *não-estruturada* abra espaço para um amplo leque de elementos a serem observados, cabe considerar que pode ocorrer digressão durante a observação. A fim de minimizar essa possibilidade definiremos o *que, onde e como* observar com base em categorias norteadoras criadas a partir do referencial teórico relativo a inclusão em educação. Essas categorias servirão como elementos-chave que nortearão o olhar dos pesquisadores no campo de estudo, sem excluir a possibilidade de *observações casuais* (Ibidem).

O registro sistemático dos dados observados será feito com o auxílio de um caderno de campo. Dessa forma, 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* fará parte da primeira etapa dessa pesquisa, com 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 três fontes de documentos: 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

A pesquisa documental servirá como um elemento norteador para que possamos elaborar um *questionário* a ser respondido pelos alunos já identificados de acordo com o recorte previamente definido. Esse *questionário* será organizado em três blocos de perguntas composto, respectivamente:

- 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;
- 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;
- 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 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 alunos 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.

Outra informação importante refere-se a autorização para a utilização divulgação das falas e imagens produzidas nos encontros. Antes de iniciar a participação na pesquisa, cada colaborador deverá assinar um termo de consentimento para que sua imagem e falas sejam gravadas em fitas de áudio e vídeo e o conteúdo utilizado total e/ou parcialmente na presente pesquisa. Essa utilização inclui a divulgação de relatórios e apresentações em congressos, seminários e atividades acadêmicas afins, sendo sempre preservada a identidade real mediante o uso de pseudônimos.

Procedimentos de Análise dos Dados

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).

De acordo com literatura (Bardin, 1977; Rizzini, 1999; Gomes, 2001) esta técnica abrange as seguintes fases: *pré-análise*, *exploração do material*, *tratamento dos dados obtidos e interpretação*.

Na primeira fase, a *pré-análise*, será realizada uma leitura geral dos textos, procedimento este chamado por Bardin (1977) de *leitura flutuante*. Este procedimento permite ao pesquisador entrar em contato com a estrutura do material a ser analisado, a partir de uma visão geral do que foi abordado nos *questionários* e nas sessões do *grupo focal*, e realizar as reflexões iniciais sobre o conteúdo que expressam. É também nesta mesma fase que são definidas as *unidades de registro*, isto é, os “elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem” (Gomes, 2001, p. 75); as *unidades de contexto* isto é, “o contexto do qual faz parte a mensagem” (idem); são selecionados trechos significativos e definidas as *categorias*, tudo de acordo com os objetivos e questões do estudo (Bardin, 1977; Rizzini, 1999; Gomes, 2001).

Nesta pesquisa adotaremos como *unidades de registro* os temas a que se referirem os sujeitos nos questionários e nas sessões do *grupo focal*. Segundo Gomes (2001), “esse tipo de unidade é uma das modalidades mais utilizadas por aqueles que empregam a *análise de conteúdos*” (p.75). Esta fase, chamada *exploração do material*, é considerada a mais longa da análise, onde aplicaremos as definições estabelecidas na fase anterior.

Tais temas serão agrupados de acordo com o conteúdo que expressam e com o que têm em comum em termos de enunciação. As falas dos sujeitos serão comparadas entre si, no sentido de verificar aquelas que se aproximam ou se afastam do conteúdo abordado. A seguir, voltaremos aos objetivos da pesquisa a fim de categorizar os dados obtidos e nortear a análise dos temas abordados pelos sujeitos da pesquisa. Para estabelecermos *conjuntos de categorias*, utilizaremos *três princípios de classificação* propostos por Gomes (2001):

... o primeiro se refere ao fato de que o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de único princípio de classificação. Já o segundo princípio diz respeito à idéia de que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Por último, o terceiro se relaciona ao fato de que as categorias devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias. (p.72)

Finalmente, a terceira fase congrega, concomitantemente, tratamentos quantitativos e qualitativos dos dados. Cabe enfatizar que, no caso da presente pesquisa, os tratamentos quantitativos e/ou qualitativos não têm o intuito de generalizar os resultados obtidos, mas ilustrar os dados coletados em relação aos aspectos relevantes apresentados pelos sujeitos que comporão a amostra, dentro do contexto em que a pesquisa será desenvolvida. Desta forma, concordamos com Gomes (2001), quando o autor argumenta que sem excluir as informações estatísticas, nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características do fenômeno que estamos estudando: a formação de professores para uma educação inclusiva.

Parte 3

Execução

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*, elaborado com base nas informações coletadas na pesquisa documental e no referencial teórico acerca da educação inclusiva; 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.

Cronograma

A fim de atingirmos as fases por completo da pesquisa, organizamos o seguinte cronograma.

Etapas	2004								2005			
	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.
1. ^a	x	x										
2. ^a			x	x								
3. ^a					x	x						
4. ^a							x	x	x			
5. ^a										x	x	x

Parte 4

Referências

- ARENDRT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- 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, n° 12. Portugal: Porto, 2000.
- Booth, Tony. Understanding Inclusion and Participation in British Schooling System. **Cambridge Journal of Education**, vol. 26, no. 1, 1996, pp.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 Yorke, 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.

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.

MINAYO, Maria. C. S. 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.

NETO, Otávio, da C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.51-66.

PLATÃO. **The Republic**. 2.ed. London: Penguin Classics. 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Artmed. Prto 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- pp. 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.