



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

Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão
em Universidades: um foco na formação
inicial de professores.

Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos

Faculdade de Educação

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores.

ÍNDICE

Introdução	1
Por quê Inclusão?	4
Por quê Inclusão na Universidade?	6
Objetivos	8
Objetivo Geral.....	8
Objetivos Específicos.....	9
Metodologia	9
Abordagem	9
População e Amostra.....	10
Procedimentos de Coleta dos Dados	11
Instrumentos de Coleta de Dados.....	12
Procedimentos de Análise dos Dados.....	12
Execução.....	14
Cronograma.....	14
Referências	15

Projeto de Pesquisa

Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades.

Introdução

Entre os anos de 2004 e 2007, com o apoio do CNPq e da FAPERJ, executamos a pesquisa intitulada: “Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva”, contendo uma amostra de 1007 alunos (de um universo de cerca de 4.500) em formação inicial no campo da Educação e sediada na Faculdade de Educação da UFRJ.

Seu objetivo geral foi contribuir para a resignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de *culturas, políticas e práticas* de inclusão. Seus objetivos específicos foram:

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

Em nossas conclusões, consideramos o objetivo geral alcançado, na medida em que desencadeamos um processo reflexivo sobre o tema. Como consta do relatório (SANTOS et alii, 2007),

Não foram poucos os respondentes que nunca haviam parado para pensar em certos aspectos abordados tanto no questionário quanto nos grupos focais, acerca de uma convivência pró-inclusão, por assim dizer. Também não foram poucos os que manifestaram seus agradecimentos por escrito, por terem tido esta oportunidade (p.96)

Quanto aos objetivos específicos, percebemos que a atual formação de professores ainda deixa a desejar quanto aos aspectos relativos ao desenvolvimento de *culturas, políticas e práticas de inclusão* (objetivo específico 1); que a população estudantil estudada percebe sua própria formação muito mais em um sentido tecnicista, voltado puramente para a aplicação de técnicas e práticas imediatistas, em contraposição a uma formação que uma a prática ao indispensável exercício da reflexão, que proporciona maior desenvolvimento de autonomia profissional (objetivo específico 2); e que os caminhos para o aprimoramento da formação inicial de professores são múltiplos, sendo que, em nossos resultados, discutimo-los tendo como base quatro grandes eixos: *Cultura Institucional, Currículo, Prática Pedagógica e Avaliação*.

A partir de seus importantes resultados, e com base na continuidade de nossas leituras, ocorreu-nos verificar o Estado da Arte dos processos de exclusão/inclusão

na formação inicial de professores de outras regiões do mundo. Seriam os pontos nevrálgicos encontrados em nossa pesquisa os mesmos em outros países? Que estratégias suas respectivas Universidades desenvolvem para a minimização e/ou solução? As diferenças identificadas entre os países poderão ter serventia de aprendizagem, no sentido de funcionarem como fontes inspiradoras de maiores reflexões e transformações do cotidiano de exclusão? Haverá diferença significativa relativa ao status econômico dos países como determinante ou fator de influência aos processos de inclusão/exclusão? São perguntas que apenas se iniciaram com o fim de nossa pesquisa anterior.

A Educação Superior possui importante papel na constituição das sociedades, bem como na liderança nos processos de transformações destas. Entretanto, talvez este papel nunca tenha sido tão reconhecido quanto hoje em dia. Sobretudo após 1998, quando do advento da Declaração Mundial sobre Educação Superior, fruto da Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, 5 a 9 de outubro de 1998), o papel da mesma e, conseqüentemente, das universidades perante o desafio de promoção da participação cada vez mais ampla de cidadãos ativos e decisórios do curso da história, ficou explícito em texto de tal abrangência e reconhecimento internacional.

Da Declaração Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998), gostaríamos de destacar, particularmente, dois artigos. O artigo 1º. diz:

Higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit, in keeping with Article 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. As a consequence, no discrimination can be accepted in granting access to higher education on grounds of race, gender, language, religion or economic, cultural or social distinctions, or physical disabilities.¹

Neste artigo da Declaração, fica clara a conjunção entre o papel da educação superior e certa intencionalidade de inclusão. Ainda que em seu início o artigo faça referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que não apenas o inspirou como também o fez a todas as Declarações subseqüentes, e que nesta o acesso à Educação Superior esteja garantido com base no mérito, a conseqüência acrescentada no artigo em análise é o ponto forte relativo a políticas de inclusão.

Ao afirmar que nenhuma discriminação deverá ser aceita, amplia-se a concepção de acessibilidade e, de certa maneira, redefine-se, a concepção de “mérito” num sentido menos excludente. Esta pontuação é importante porque “mérito” pode ter um sentido bastante relativo, e certamente remete a um julgamento – que por sua vez implica em um “jugador”. Dependendo de quem (e em que contexto espaço-temporal) julga, o “mérito” pode adquirir acepções bastante excludentes. Em nosso ver, a segunda metade do artigo permite interpretar este termo no sentido de que “mérito” não se traduza em aspectos da subjetividade dos atores envolvidos, o que, nos parece, é mais próximo a uma política inclusiva.

Vale acrescentar, contudo, que quando o artigo citado atribui o acesso à educação superior através do mérito, não deveria, em nosso ver, estar omitindo do Estado o papel do provedor do acesso da educação superior a todos. Ainda que o artigo faça menção de repúdio a várias formas de discriminação, a própria constituição das desigualdades sociais pode favorecer os membros das classes hegemônicas. O foco na lógica do mérito, e não da universalização, mesmo considerando o papel do Estado em prover e manter a educação superior, faz com que esta passe à posição de direito seletivo e não universal. Assim, o artigo avança no sentido de que

¹ A Educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no mérito, em consonância com o artigo 26.1 da Declaração Universal de Direitos Humanos. Em conseqüência, nenhuma discriminação poderá ser aceita na oferta de acesso à educação superior com base na raça, no gênero, na língua, na religião ou em distinções econômicas, culturais ou sociais, ou deficiências físicas. [Tradução livre]

menciona a questão (reconhece, e não a camufla, estes problemas), mas ainda fica aquém do que esperaríamos levando-se em consideração os tempos atuais e seus discursos “libertadores”.

Ainda nesta Declaração, o artigo 4º. revela:

Relevance in higher education should be assessed in terms of the fit between what society expects of institutions and what they do. (...) Special attention should be paid to higher education's role of service to society, especially activities aimed at eliminating poverty, intolerance, violence, illiteracy, hunger, environmental degradation and disease, and to activities aiming at the development of peace, through an interdisciplinary and transdisciplinary approach.²

Ao sermos conclamados a fortalecer o papel da educação superior quanto às diferentes formas de desigualdade, reconhecemos sua liderança e característica de vanguarda no tocante ao combate aos principais aspectos atuais referentes à exclusão. E em nossa concepção, combater as exclusões é promover a inclusão. Neste sentido, as políticas relativas à estruturação do papel das universidades não podem se furtar a contemplar este importante papel.

Quando comparamos historicamente as universidades brasileiras, que mal atingem um século de idade, com outras, milenares ou centenárias, percebemos que nossas universidades são bastante marcadas pela busca política de um mundo mais democrático, e que tal preocupação se faz marcadamente presente em nosso alunado – quando comparado ao alunado daquelas universidades antigas. Não são poucos os alunos brasileiros que, ao estudarem “lá fora”, retornam com a impressão de que os brasileiros tendem a problematizar muito mais as questões relativas à Educação do que alunos nativos dos respectivos e diversos países. Não há dados que comprovem este argumento, pelo menos até aonde pudemos investigar, mas a impressão é muito fortemente sustentada por vários acadêmicos que tiveram a oportunidade de viver esta experiência. Isto só acrescenta a curiosidade a respeito do assunto: o que há de diferente nestes alunados? São fatores culturais, históricos, pessoais – ou todos?

Assim, o presente projeto tem como objetivo discutir a importância histórica do papel das universidades no tocante às *culturas, políticas e práticas de inclusão* a partir da exploração da Declaração supracitada e da investigação sobre a formação das *culturas, políticas e práticas de inclusão* em Universidades de países pertencentes a continentes variados. Pretendemos levantar o quanto se avançou em termos de inclusão, mas também o quanto ainda precisa-se avançar. Escolhemos como foco da pesquisa algumas Universidades, nacionais e internacionais.

Tal escolha se fez pelo fato delas serem algumas das principais instituições responsáveis pela produção de conhecimentos que potencialmente geram transformações sociais de porte, bem como pelo fato de que as Universidades formam os profissionais que deveriam ser os atores dessas transformações, como será melhor especificado adiante.

² A relevância em educação superior deveria ser avaliada em termos da coerência entre o que a sociedade espera de suas instituições e o que elas fazem. (...) Atenção especial deverá ser dada ao papel da educação superior em servir e colaborar com a sociedade, especialmente [em] atividades que objetivam eliminar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a degradação ambiental e as doenças, e as atividades que objetivam o desenvolvimento da paz através de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar. [Tradução livre]

Por quê Inclusão?

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

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

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

inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (Santos, 2003, p.81).

Desta forma, a inclusão cumpre, portanto, o desenvolvimento contínuo de **culturas, políticas e práticas** de inclusão, em todos os níveis de funcionamento de cada instituição. A dimensão da criação de *culturas inclusivas* em nossos sistemas sociais (educacional, de saúde, etc.) e suas respectivas instituições (hospitalares, escolares, etc.) nos remete:

...à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o pessoal, 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.

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.

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 (...)"(Booth et alii, 2000, p. 45) e

[à preocupação em] (...) 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 pessoal mobiliza recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (idem).

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.

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

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

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).

A cultura que norteia a construção das políticas curriculares transformadas em currículos *reflete*, nas práticas em sala de aula, as dimensões das culturas, políticas e práticas de inclusão. Este *refletir* pode ser entendido por pelo menos dois pontos de vista: no sentido de *espelhar*, isto é, reproduzir fielmente o que foi instituído pelas políticas curriculares; ou, por outro lado, no sentido de *pensar* em como minimizar, ou eliminar as barreiras que estudantes possam sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica; e, como consequência disto, transformar o olhar sobre as diversidades (oriundas de gênero, etnia, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas etc.): de problemas, como são comumente encarados, a recursos a serem explorados durante e para sua formação profissional. É neste segundo sentido que pretendemos tecer algumas reflexões sobre porque estudar a inclusão/exclusão na Educação Superior.

Por quê Inclusão na Universidade?

Em primeiro lugar, conforme citamos acima, o artigo 1º. da Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998) menciona explicitamente que “nenhuma discriminação poderá ser aceita na oferta de acesso à educação superior com base na raça, no gênero, na língua, na religião ou em distinções econômicas, culturais ou sociais, ou deficiências físicas”. [Tradução livre]

Aqui vale um parêntese: reconhecemos que o texto não fala de dois outros aspectos cruciais e complementares ao acesso: a permanência e o sucesso acadêmico. Ainda assim, não podemos inviabilizar uma iniciativa que nos causa uma impressão democrática, por preocupar-se com o acesso. No caso do Brasil, por exemplo, é visível a preocupação, em nossas políticas públicas, com estes aspectos. Exemplo bastante atual é o texto do Plano de Desenvolvimento da Educação e suas Metas (BRASIL, 2007).

Em segundo lugar, porque ainda existem poucos estudos relativos ao tema, tanto em nível nacional como internacional. Ainda que se percebam estudos incipientes sobre a inclusão na universidade em seu aspecto genérico, pouco se sabe a respeito da vivência deste alunado nas universidades em termos de inclusão e de exclusão e os impactos de tais experiências em sua formação profissional.

No que tange ao contexto nacional, em levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES sobre o assunto nos últimos 10 anos (1997-2007), encontramos 93 produções, das quais 17 manifestam preocupações com processos de exclusão/inclusão dentro das Universidades, mas nenhuma preocupou-se com o entendimento dos mecanismos de produção de exclusões e suas relações com a formação de futuros docentes. Os estudos encontrados engajam-se, majoritariamente, com a descrição dos sentimentos, percepções e narrativas e representações de certos grupos em situação de exclusão nas Universidades, predominantemente negros, deficientes e índios (nesta ordem). Embora alguns mencionem, em seus achados, a importância de se analisar as estruturas que promovem as diferentes exclusões a que tais grupos são submetidos, nenhum deles procedeu à esta tarefa no percurso da tese/dissertação apresentada.

Internacionalmente, pesquisamos através do programa ERIC (Education Resource Information Centre) as publicações dos últimos 15 anos sobre o assunto e encontramos 64 referências. Destas, 13 referem-se a processos de inclusão/exclusão na Universidade, sendo que 8 foram publicados entre 1994 e 1999, e os quatro restantes em 2000 (2), 2003 (1) e 2006 (1). Uma vez mais, a maioria da produção encontrada tem por foco a descrição de casos particulares de certos grupos de

excluídos. Apenas o estudo de 2006 propõe uma estrutura de análise dos processos de inclusão/exclusão na Universidade, expressando preocupação com a compreensão de tais processos em seus fundamentos. Este estudo, entretanto, prioriza a questão racial como foco e não menciona a formação docente.

A este respeito, um estudo realizado por Allan (2003: 141) sobre políticas de formação de professores para a perspectiva de inclusão, na Escócia, com base em dois dos maiores documentos oficiais escoceses, mostrou que:

These policy documents represent significant barriers to inclusivity, (sic) sitting as they do within an accountability culture which encourages proving rather than improving (Ball 2000). ...Inclusion is like the piece of graffiti which reads 'do not read me' (Derrida, 1979: 145), an order that has to be transgressed in order to be obeyed. Inclusion is conjured up in both documents, only to be dismissed, because its implications are too great. Yet the implications of explicitly denouncing inclusion are greater, so it is spirited quietly away.³

Causa-nos espécie perceber que um estudo como este, realizado num país supostamente de “primeiro mundo”, ainda consiga apresentar uma realidade tão excludente e passível de crítica. Em nosso entendimento, o papel da Universidade na formação e transformação do mundo é essencial. Por isso mesmo, ela deveria ser “O” espaço das diferentes vozes, e não sua mordaza.

Como dissemos na introdução, em nossa pesquisa recém-finalizada (SANTOS, et.alii, 2007), constatamos a imperiosa necessidade de aprofundar o debate acerca da inclusão em educação, tanto no que se refere às suas dimensões (culturas, políticas e práticas) como no que tange às diferentes formas de concretização neste nível de formação (o como “formar” o professor para a inclusão). Os dados apontaram para o desconhecimento do conceito no seu sentido mais amplo, que defendemos – que considera a inclusão como processo e não somente como mera inserção de pessoas deficientes no sistema educacional regular. Tal acontece tanto por parte dos estudantes como por parte de seus formadores e, de igual forma, a ausência de previsão de debates, interações e práticas deste tipo na própria estrutura curricular. Dito de outra forma, embora se defenda, de acordo com ideais amplamente difundidos nas políticas educacionais em todos os níveis, a necessidade de se proceder à inclusão, não existem estratégias de organização institucional que garantam o planejamento e a concretização desses ideais na própria formação de professores.

Vale a pena problematizar estes valores para justificar o por que a inclusão deve ocorrer dentro da Universidade – lugar onde supostamente todos já são/estão incluídos – e paradoxalmente o por que se exclui, especificamente neste espaço – lugar onde supostamente são pensadas e criadas novas e importantes formas, meios, idéias que visam melhorar a vida das pessoas – ou ainda, que valores e crenças contribuem para um sentimento expressivo de exclusão dentro da Faculdade de Educação – lugar onde supostamente se aprende a incluir (idem, p.98).

³ Estas políticas representam barreiras significativas à inclusividade [sic] da maneira em que estão – dentro de uma cultura de prestação de contas que encoraja a provação, ao invés do aprimoramento (Ball 2000)... Inclusão é como o escrito em grafite que diz 'não me leia' (Derrida, 1979:145), uma ordem que precisa ser transgredida para ser obedecida. Em ambos os documentos, a inclusão está conjurada apenas para ser menosprezada, porque suas implicações são muito grandes. E mesmo assim, as implicações de denunciar a inclusão explicitamente são ainda maiores, portanto seu espírito fica silenciosamente distanciado. [Tradução Livre]

A respeito disso, vale reconhecer que algumas Universidades, em que pese a baixa produção de estudos neste sentido, como vimos acima, têm tomado iniciativas interessantes, pelo menos no papel. Podemos citar como exemplo a Universidade de Manchester, no Reino Unido, a de Dayton, nos Estados Unidos e a de Toronto, no Canadá.

A primeira realizou, entre janeiro e maio de 2007, uma survey diagnóstica, respondida por seus trabalhadores, a fim de levantar suas percepções e sentimentos acerca da diversidade e da inclusão na Universidade. O intuito foi prover a Universidade, como parte de seu planejamento estratégico, de informações sobre as áreas identificadas como tendo boas e excelentes práticas, bem como aquelas que necessitam de recomendações de mudanças. Uma terceira finalidade foi informar a Universidade sobre possíveis lacunas na aprendizagem e no desenvolvimento e o grau de “conforto” com o qual os servidores lidam com tais questões em seu local de trabalho.

A segunda colocou, a partir de 2006, como prioridade em seu Plano estratégico, o trato com a inclusão e Diversidade no sentido de aprimorá-lo. O documento afirma que:

As we strive to reach our vision of academic excellence and to be true to our mission as a Catholic, Marianist institution, we must live out the charism of inclusivity and community by fully embracing all people who are a part of our University, our community and our world.
(<http://diversity.udayton.edu/documents/Diversity&Inclusion%20Program.pdf> – acessado em 20/09/2007)⁴

E a terceira produziu um documento, aprovado em 2006 por sua Congregação, intitulado *Equidade, Diversidade e Inclusão na Universidade de Toronto*, cuja finalidade foi relatar resumidamente as atividades da Universidade que já apóiam questões de equidade, diversidade e inclusão de grupos (de estudantes e servidores) escassamente representados, com vistas a gerar discussão na comunidade acadêmica. Tais discussões e ajustes ao documento subseqüentes às mesmas, servirão de base para a construção de outro documento, a ser intitulado *Diretrizes para a Equidade, Diversidade e Inclusão na Universidade de Toronto*.

Deste modo, este projeto caminha no sentido de promover, através de estratégias de pesquisa, procedimentos internos de tomada de conhecimento e discussão/debate sobre a dialética exclusão/inclusão no âmbito de universidades, tendo como objetivo principal um olhar para si mesmas com vistas à mudança efetiva em suas culturas, políticas e práticas de formação de educadores, para além do mero debate acadêmico.

Objetivos

Objetivo Geral

O presente projeto tem como objetivo geral descrever e discutir o estado de arte dos processos de inclusão/exclusão em universidades enquanto instituições formadoras de futuros educadores no tocante às suas culturas, políticas e práticas em âmbito

⁴ Na medida em que lutamos para alcançar nossa visão de excelência acadêmica como uma instituição Católica Marianista, devemos vivenciar o carisma da inclusividade e da comunidade por meio do acolhimento pleno de todas as pessoas que são parte de nossa Universidade, de nossa comunidade, de nosso mundo. (Tradução livre).

nacional e internacional, a partir da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998).

Objetivos Específicos

- 1) Identificar as principais diretrizes que regulamentam a inclusão na Educação Superior em Universidades de quatro países: Espanha, Cabo Verde, e Brasil;
- 2) Analisar o grau de congruência entre as Diretrizes e Leis nacionais referentes à Educação Superior, e Estatutos e Regulamentos das Universidades participantes.
- 3) Caracterizar as formas como a inclusão/exclusão se dá, efetivamente, no cotidiano de docentes em formação inicial nas Universidades escolhidas;
- 4) Identificar possíveis caminhos para o aprimoramento e/ou transformação dos processos de inclusão nas universidades selecionadas no que tange à formação de educadores, a partir da problematização dos prováveis impactos – positivos ou não – das políticas de inclusão em Educação Superior previstas nos documentos oficiais em âmbito macro (Ministério da Educação) e sua relação com a prática no âmbito meso (institucional).

Parte 2

Metodologia

Abordagem

Optamos, teórica e metodologicamente, pela *Pesquisa Qualitativa* pelo 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).

Bogdan & Biklen 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 (Bogdan & Biklen, 2000: 47-51).

Em termos de tipologia, trata-se de um estudo descritivo, na medida em que, como nos mostra Köche (1997), a pesquisa descritiva constata e avalia relações entre variáveis

...à medida que essas variáveis se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas condições que já existem. Na pesquisa descritiva não há a manipulação a

priori das variáveis. É feita a constatação de sua manifestação *a posteriori*. (p. 124)

Trata-se, ainda, de uma pesquisa comparada. A perspectiva de pesquisa comparativa adotada neste projeto merece ser destacada, pois aí reside uma de suas riquezas. Com relação à formatação comparativa da pesquisa, partimos da crença em que estudos comparativos só têm sentido quando conseguem, mais do que levantar generalidades comuns aos contextos que constituem o objeto de estudo, identificar -e respeitar- as diferenças. Pois como bem nos dizem Booth & Ainscow (1998):

A tendência a apresentar perspectivas nacionais únicas é freqüentemente combinada com o fracasso em descrever a forma pela qual a prática deve ser entendida em seu contexto local e nacional (p. 4 – 5)

Portanto, este projeto implica um levantamento detalhado das diferenças entre contextos, e se exime da pretensão de querer apontar caminhos genéricos que possam erroneamente ser utilizados como perspectivas totalizantes.

Assim, a discussão sobre o tema de investigação será feita de forma minuciosa e exaustiva, através de análise documental e questionários e entrevistas (dependendo da possibilidade de viagem), 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).

População e Amostra

No caso da presente pesquisa, a *população* será o conjunto de universidades escolhidas (ainda a serem definidas), dos seguintes países: Espanha, Angola, África do Sul e Brasil. Pensamos nesses quatro países, em primeiro lugar por localizarem-se em continentes e realidades diferentes, o que, cremos, tornará o estudo mais rico em termos comparativos e descritivos. Em segundo lugar, porque já fazemos parte de um grupo internacional de pesquisa, que contém pesquisadores nos referidos países, o que nos facilitaria o processo de coleta de dados. Vale ressaltar que, por meio de contatos preliminares com os respectivos países, já obtivemos a aceitação dos mesmos para participar do Projeto em questão.

A *amostra*, por sua vez, consistirá de alunos e servidores pertencentes a Departamentos ou Faculdades, estes com funções administrativas e docentes simultaneamente, se possível, que possam fornecer documentos e dados relativos às políticas de inclusão nas respectivas universidades. O número exato de sujeitos será definido em parceria com os pesquisadores colaboradores internacionais.

O trabalho em universidades alocadas em países e continentes diferentes reconhece que elas estão inseridas em cenários político-econômico e sócio-culturais não homogêneos, o que pode configurar em diferentes tipos de exclusão/inclusão ou que um tipo pode estar em maior exaltação que outros frente às peculiaridades de cada país. Creemos que apreender este quadro e abrimo-nos ao diálogo a partir e com tal quadro é fundamental para caracterizarmos a forma como as dinâmicas exclusão/inclusão aos redores da educação superior das universidades participantes estão possibilitando (ou não) os atores sociais a se situarem sobre as questões

subjacentes aos objetivos do presente trabalho. Além disso, permite-nos identificar as carências da educação superior sobre as questões aqui enfocadas, nos contextos investigados.

Amostragem

Pretendemos realizar um sorteio de alunos, com representatividade proporcional por curso, bem como (o sorteio) de professores (em geral também gestores) dos diferentes Departamentos e de funcionários de diferentes setores das universidades participantes. Os alunos deverão ser selecionados por serem a população-alvo de interesse da pesquisa. Os professores e técnico-administrativos, por sua vez, deverão ser consultados/pesquisados em função do levantamento inicial, por questionários, a serem feitos com os alunos, e daquilo que estes indicarem como sendo de caráter excludente e que diga respeito à estrutura geral da instituição, sobre a qual tanto professores quanto funcionários tenham responsabilidades.

A seleção final da amostra de professores e funcionários, portanto, dependerá da aplicação e análise de questionário inicial aos alunos, podendo haver, futuramente, um segundo questionário (ou questionamento) aos alunos (aos mesmos ou a um sub-grupo dos alunos originalmente consultados), conforme se fizer necessário. Tal procedimento expressa consonância com nossa pretensão de construir, coletivamente, novos significados para a compreensão de mecanismos de inclusão e exclusão nas Universidades participantes.

Procedimentos de Coleta dos Dados

Levando em conta a perspectiva teórica da inclusão, acreditamos que o uso de diferentes 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*. Isto porque seus depoimentos orais e/ou escritos 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 docente e dirigente das universidades selecionadas, pretendemos, como dissemos acima, construir, coletivamente, novos olhares, novas perspectivas e entendimentos sobre os processos de inclusão e exclusão nas Universidades participantes.

Assim, para atender aos objetivos dessa pesquisa, elegemos como instrumentos de coleta de dados: a pesquisa documental e o questionário (e, se possível, a entrevista). Utilizaremos, ainda, parte de um *questionário de escolhas* (SILVA, 2007, p. 73), conforme mostra o Anexo 2. A integração desses instrumentos tem como principal objetivo enriquecer, o máximo possível, a descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

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.

Instrumentos de Coleta de Dados

1) **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 principais documentos relativos à inclusão nas Universidades pesquisadas. Este levantamento será feito por solicitação oficial aos nossos companheiros pesquisadores das Universidades selecionadas.

2) **Questionário**

A pesquisa documental servirá como um elemento norteador para que possamos elaborar um *questionário* a ser respondido pelos coordenadores dos cursos das Universidades de nossos parceiros internacionais. Esse *questionário* (Anexo 1 – versão preliminar) será organizado em dois tipos de perguntas:

- de questões fechadas, a fim de obter informações diretas a respeito das formações realizadas nas instituições participantes no tocante à inclusão e sobre o conhecimento dos professores e gestores em relação à educação inclusiva;
- de questões abertas, que visam: captar as percepções pessoais dos participantes sobre a inclusão em educação e identificar prioridades para a construção de espaços inclusivos dentro das Universidades participantes que contribuam para a formação de educadores inclusivos.

3) **Questionário de Escolhas**

Será aplicado a uma parcela da população discente vinculada às Faculdades de Educação das Universidades participantes (a serem definidas). Parte de uma afirmativa geral que, supostamente, representa consenso em relação à questão da inclusão. Os respondentes deverão sinalizar aquelas que melhor descrevem como a inclusão em educação pode ser realizada e escolher quais as que consideram mais importantes (Anexo 2 – versão preliminar).

4) **Entrevistas**

Serão semi-estruturadas e abordarão itens relevantes oriundos tanto da pesquisa documental quanto dos questionários. Por isso, serão elaboradas após a análise dos dados coletados a partir dos mesmos.

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, 2001).

De acordo com a 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 na *pesquisa documental*, 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); e 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 encontrados nos *documentos* analisados. 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.

Na segunda fase, tais temas serão agrupados de acordo com o conteúdo que expressam e com o que têm em comum em termos de enunciação. Os conteúdos encontrados nos documentos e nos depoimentos dos sujeitos serão comparados entre si, no sentido de verificar aqueles que se aproximam ou se afastam do conteúdo abordado. Voltaremos, então, aos objetivos da pesquisa a fim de categorizar os dados obtidos e nortear a análise dos temas abordados pelos documentos e sujeitos da pesquisa. As *categorias* de análise terão como base as dimensões que caracterizam o conceito de inclusão que adotamos: as culturas, as políticas e as práticas.

Mesmo reconhecendo que as três dimensões não são mutuamente excludentes, sendo, em essência, interdependentes, optaremos por partir de categorias *a priori* e utilizar critérios de classificação que levam em conta a noção central de cada uma delas: as culturas de inclusão se relacionam ao conjunto de valores expressos pelo grupo social; as políticas de inclusão apresentam características relacionadas às propostas organizativas/de planejamento que prevêem a adaptação do ambiente educacional em termos de políticas institucionais para atender à diversidade e finalmente a categoria práticas de inclusão diz respeito à dimensão do fazer inclusão apontando para ações efetivas que permitem a concretização do ideal de inclusão para todos.

Por último, 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 materiais e relatos obtidos, 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: culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão na universidade.

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 inclusão em diferentes universidades do mundo.

- 1) **Primeira etapa:** Coleta de material da pesquisa documental;
- 2) **Segunda etapa:** análise dos documentos obtidos;
- 3) **Terceira etapa:** elaboração do *questionário* com base nas informações coletadas na pesquisa documental e no referencial teórico acerca da educação inclusiva;
- 4) **Quarta etapa:** pré-testagem do *questionário* e correções, se necessário.
- 5) **Quinta etapa:** aplicação do questionário e realização de entrevistas (se possível).
- 6) **Sexta etapa:** análise dos dados e produção de relatório parcial
- 7) **Sétima etapa:** encontro, no Rio de Janeiro⁵, para apresentação e discussão do relatório parcial da pesquisa com os parceiros internacionais da pesquisa, com vistas a apresentar, discutir e identificar possíveis necessidades de aprimoramento e/ou transformação dos processos de inclusão/exclusão identificados nas universidades selecionadas no que tange à formação de educadores, a partir dos dados coletados.
- 8) **Oitava etapa:** elaboração e pré-testagem do roteiro de entrevista e outros materiais e instrumentos de coleta complementar de dados, conforme decisões do encontro da Etapa 7.
- 9) **Nona etapa:** encontro, na Espanha⁶, entre os pesquisadores nacionais e internacionais, com vistas a coletar mais dados, obter maiores esclarecimentos através de entrevistas com os coordenadores e, se possível, alunos, a fim de complementar os dados preliminares e propor ações possíveis provoquem mudanças nas culturas, políticas e práticas das respectivas universidades-alvo, conforme for o caso.
- 10) **Décima etapa:** análise cruzada dos dados.
- 11) **Décima-primeira etapa:** elaboração do relatório final
- 12) **Décima segunda etapa:** Apresentação, em novo encontro na Inglaterra, do relatório final, para a comunidade acadêmica participante da pesquisa, em evento de natureza acadêmica, a ser organizado pelo Grupo de pesquisadores.

Cronograma

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

⁵ Optamos pelo estado do Rio por ser o lócus da Coordenação da pesquisa.

⁶ Optamos pela Espanha por ser o país mais central dentre os países participantes, facilitando, cremos, a movimentação dos pesquisadores que participarem da pesquisa.

Etapas	2008											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ag o.	Set.	Out.	No v.	Dez.
1. ^a								x	x	x	x	x
Etapas	2009											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ag o.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
2. ^a	x	x										
3. ^a			x									
4. ^a				x	x							
5. ^a						x	x					
6. ^a								x	x			
7. ^a										x		
8. ^a											x	x
Etapas	2010											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ag o.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
9. ^a	x											
10. ^a		x	x	x								
11. ^a					x							
12. ^a						x						

Parte

4

Referências

ALLAN, Julie. Inclusion and exclusion in the university. In: BOOTH, Tony; NES, Kari & STROMSTAD, Marit. **Developing Inclusive Teacher Education**. London, Routledge Falmer, 2003.

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. & AINSCOW, M. **From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education**. London: Routledge, 1998.

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

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL/MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007.

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.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica – Teoria da Ciência e Prática da Pesquisa**. Petrópolis, Vozes, 1997.

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. 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.

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.

_____ et alii. **Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva**. Relatório de Pesquisa. UFRJ, 2007.

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.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade e inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais**. (Tese de Doutorado em andamento). Faculdade de Educação, UFRJ, 2007.

UNESCO/Ministry of Education and Science. **Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**. Salamanca, Spain, 7-10 June, 1994.

UNESCO. **World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-first Century: vision and action**. Paris, 1998.

Questionário

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – LAPEADE

Dados Pessoais:

1. Nome: _____

2. Instituição à qual pertence: _____

3. Curso de sua formação: _____

4. Sexo

Masculino Feminino

5. Estado Civil:

Solteiro(a) Casado(a) Separado(a) Divorciado(a) Viúvo(a)

6. Idade

Informações para a pesquisa:

7. O que você entende por Inclusão em Educação?

8. Para você o tema Inclusão em Educação é:

Importante Pouco importante Nada importante Relevante

Indiferente Muito específico

Outro, favor especificar _____

9. Quando ouve falar em Inclusão em Educação você se sente:

Animado Interessado Indiferente Assustado Pouco à vontade

Outro, favor especificar _____

10. A instituição onde realiza sua formação acadêmica tem políticas de Inclusão em Educação?

SIM NÃO

11. Cite pelo menos duas metas da(s) referida(s) política(s).

1ª _____

2ª _____

Outras _____

12. de modo geral, você concorda com as políticas e decisões tomadas na direção da Inclusão em Educação?

SIM NÃO

13. Se NÃO para a questão 12: em que você discorda?

14. Você identifica alguma dificuldade ou barreira pela qual passam os estudantes de sua instituição?

SIM NÃO

14a. Se SIM, cite três que você considera de maior relevância.

1ª _____

2ª _____

3ª _____

Outras _____

14b. O que você considera necessário ser feito para que a dificuldade ou barreira sejam superadas?

1º _____

2º _____

3º _____

Outros _____

15. Você já se sentiu excluído em algum momento no interior da sua instituição? Se SIM, dê um ou mais exemplos.

1º _____

2º _____

Outros _____

15ª. Que medidas são necessárias à reversão da situação de exclusão vivida por você?

1ª _____

2ª _____

Outras _____

16. Na sua vida cotidiana, você já percebeu situações de exclusão? Se SIM, forneça dois exemplos, dizendo com quem e por que.

1º _____

2º _____

Outros _____

17. Se você respondeu SIM para a questão anterior, o que considera importante realizar para reverter situação de exclusão relatada?

1º _____

2º _____

Outros _____

Anexo 2

Questionário de Escolha

Diz-se que numa sociedade inclusiva todos têm direitos e oportunidades iguais.

Leia atentamente as frases abaixo.

A inclusão em educação pode ser realizada de várias maneiras. Ela pode:

01	Depender da crença de que todos os estudantes podem obter sucesso na escola.
02	Depender da criatividade do professor.
03	Depender da estrutura de apoio à aprendizagem que o professor oferece aos estudantes.
04	Depender da estrutura de apoio à formação continuada que o sistema educacional oferece aos professores.
05	Depender da forma como a escola aproveita seus recursos.
06	Depender da formação inicial do professor.
07	Depender da liberdade que escola tem frente ao sistema de ensino para criar suas próprias soluções para os problemas enfrentados.
08	Depender do investimento do governo em recursos materiais.
09	Permitir a criação de parcerias para o planejamento, aplicação e avaliação das atividades escolares.
10	Permitir a diminuição de todas as formas de discriminação existentes no espaço escolar.
11	Permitir a reflexão mais ampla sobre quem são e onde estão os excluídos e como ocorrem as diferentes formas de exclusão na sociedade.
12	Permitir que a escola desenvolva uma postura mais acolhedora frente à diversidade.
13	Permitir que todos os estudantes sejam tratados com respeito.
14	Permitir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de sucesso na escola.
15	Ser o resultado da implementação de políticas curriculares mais adequadas à realidade local.
16	Ser o resultado da luta dos professores, diretores e da família para garantir que os direitos de todos os estudantes sejam respeitados.
17	Ser o resultado da participação coletiva da Comunidade Escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.
18	Ser o resultado da reorganização e adequação das estratégias de ensino utilizadas pelo professor.
19	Ser um processo de luta permanente de todos os membros da comunidade escolar em prol da aprendizagem e participação de todos os estudantes.
20	Ser uma forma de aproveitar as diferenças como recursos à aprendizagem.

1) As 5 frases que melhor descrevem como a inclusão em educação pode ser realizada são (escreva os números nos espaços abaixo):

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

2) Agora diga das 20 situações acima, quando você pensa em inclusão em educação, qual é:

- a) A primeira situação que você considera mais importante
- b) A segunda situação que você considera mais importante

<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>