



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**GISELLE DE OLIVEIRA ARAUJO**

**AS POLÍTICAS UNIVERSITÁRIAS E SUA INFLUÊNCIA NA CONCEPÇÃO DE  
DOCENTES SOBRE INCLUSÃO/EXCLUSÃO: PERCEPÇÕES DE BRASIL E  
PORTUGAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Rio de Janeiro  
2013

**GISELLE DE OLIVEIRA ARAUJO**

**AS POLÍTICAS UNIVERSITÁRIAS E SUA INFLUÊNCIA NA CONCEPÇÃO DE  
DOCENTES SOBRE INCLUSÃO/EXCLUSÃO: PERCEPÇÕES DE BRASIL E  
PORTUGAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro

2013

GISELLE DE OLIVEIRA ARAUJO

**AS POLÍTICAS UNIVERSITÁRIAS E SUA INFLUÊNCIA NA CONCEPÇÃO DE  
DOCENTES SOBRE INCLUSÃO/EXCLUSÃO: PERCEPÇÕES DE BRASIL E  
PORTUGAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Canen (UFRJ)

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Lopes (UNIRIO)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Patti do Amaral (UFRJ)

**ARAUJO**, Giselle de Oliveira.

As Políticas universitárias e sua influência na concepção de docentes sobre inclusão/exclusão: Percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de professores. Giselle de Oliveira Araujo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

179 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –  
**Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,  
Rio de Janeiro, 2013.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos

1. Inclusão em Educação. 2. Políticas. 3. Universidade. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

À Valentina Araujo Ferreira

## AGRADECIMENTOS

À Deus primeiramente, que esteve comigo em todos os momentos, e quando achei que não conseguiria me lembrou o que é essencial e importante, me dando minha filha Valentina.

Aos meus pais Elias e Cleusir, com vocês aprendi os valores e princípios que aqui estão expressos, obrigada por sempre acreditar, incentivar e confortar quando foi preciso, sem vocês não seria possível esta realização.

Ao Maciel, meu grande marido, amigo, companheiro... Obrigada! Te amo, sem você com certeza seria muito mais difícil!

À professora Mônica Pereira dos Santos pela orientação, carinho e apoio. Sua acolhida, compreensão e orientação foram sem palavras.

Às minhas irmãs Mailza e Marcela e meu Irmão Cleiton, se pudéssemos escolher nossos irmãos, vocês com certeza continuariam compartilhando a minha vida!

Às minhas cunhadas e cunhados.

Aos meus sobrinhos Matheus, Caio, Davi e Lara que estiveram comigo enquanto a “tia estudava”.

À Prefeitura Municipal de Duque de Caxias pelos dois anos de licença para estudos, e à Equipe de Educação Especial.

À amiga Luciana Barros de Oliveira, por ser amiga e sempre saber o que dizer pra me encorajar!

À todos que em algum momento participaram como equipe da Pesquisa Internacional: Elisa, Manoella Senna (Manu), Michele, Aline, Evanir, Isabel e Eliane (Guria), com vocês aprendi, e continuo aprendendo a cada dia pesquisar, participar e colaborar.

À pesquisadora e colaboradora Lilia Aguardenteiro da Universidade de Lisboa, seu trabalho e compromisso foram essenciais para realização desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisas LaPEADE, em especial Alex Clayr, Guilherme, Lillian Silvilene, Ranah, Mara e Angela.

Às amigas que encontrei na pós-graduação, Michele P. de Souza da Fonseca, Gabriela Sardinha e Ana Patrícia, vocês estiveram presentes no primeiro dia, na escolha do tema e na última linha escrita, vocês foram essenciais.

Aos professores Allan Damasceno, Ana Canen, Daniela Patti do Amaral, Libânea Nacif Xavier e Andréa Lopes, participantes da banca de qualificação e da banca final de avaliação deste trabalho. Obrigada pelas imensas contribuições.

## RESUMO

**ARAÚJO, Giselle de Oliveira. As Políticas universitárias e sua influência na concepção de docentes sobre inclusão/exclusão: Percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de professores** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O presente estudo teve o intuito de analisar as políticas universitárias (leis e ementas) e sua influência na concepção de inclusão/exclusão dos professores universitários dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil e da Universidade de Lisboa/Portugal, utilizando como referencial de análise e problematização as dimensões de: Culturas, Políticas e Práticas de inclusão/exclusão. Para alcançarmos esse objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Levantar as políticas universitárias que regulamentam a inclusão no Ensino Superior. 2) Investigar a concepção de nossos respondentes, quanto aos processos de inclusão e exclusão presentes nas universidades do Brasil (UFRJ) e Portugal (UL). 3) Problematizar como os conceitos de inclusão/exclusão adotados e defendidos pelos professores são influenciados pelas políticas universitárias de inclusão e exclusão. Trata-se de uma pesquisa comparativa de acordo com Schneider e Schmitt (1998), que envolve duas universidades e dois países (Brasil e Portugal). A pesquisa foi desenvolvida mediante as seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: análise documental (levantamento de Leis- LDB 9394/96 e LB 46/86- e ementas). Escolhemos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para tratar os dados, a triangulação dos mesmos seguindo as indicações da técnica de triangulação de Dados (Minayo, 2007). Consideramos que os objetivos propostos foram alcançados, os resultados demonstram que referente às categorias escolhidas à priori, Culturas, Políticas e Práticas de inclusão/exclusão, os conceitos adotados e defendidos por nossos respondentes brasileiros identificam-se com a categoria de Culturas, com ênfase nas ementas, enquanto os de nossos respondentes lusitanos referenciam-se nas políticas, com ênfase na LB 46/86. A pesquisa aponta a importância de elaborar políticas de acordo com os referenciais de inclusão em educação, pois as mesmas influenciam conceitos que podem inclusivos/excludentes.

Palavras-chave: Inclusão em educação; Políticas e Universidade.



## ABSTRACT

**ARAUJO, Giselle de Oliveira. The University Policies and its influence on the conception of teachers about inclusion/exclusion: perceptions of Brazil and Portugal in teacher education.** Rio de Janeiro, 2013. Dissertation (Master's degree in Education). Faculty of Education, Education, Federal University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013

The present study had the intention of analyze the university policies (laws and syllabus), and how its influence in conception of inclusion/exclusion of university professors of teacher education in the University Federal do Rio de Janeiro/Brazil and the University of Lisboa/Portugal, using as analysis referential and problematization the dimensions of: Cultures, Policies and Practices of inclusion/exclusion. To achieve this goal, we designed the following specific objectives: 1) To raise the university policies that regulate the inclusion in higher education. 2) To investigate the design of our respondents, as the processes of inclusion and exclusion gifts to universities in Brazil (UFRJ) and Portugal. 3) To problematize how the concepts inclusion/exclusion adopted and defended by teachers are influenced by university policies inclusion and exclusion. This is a research comparative according with Schneider and Schmitt (1998), that involves two universities and two countries (Brazil and Portugal). The research was conducted by the following techniques and tools for data collection: documentary analysis, (LDB- Lei 9394/96 and 46/86- LB and syllabus). We chose Content Analysis technique (Bardin, 2011) to process the data, triangulation of the same following the indications of the technique of triangulation data (MINAYO, 2007). We believe that the objectives were achieved, the results demonstrate that regarding the categories chosen a priori, Cultures, Policies and Practices of inclusion/exclusion, the concepts adopted and defended by our Brazilian respondents identify with the category of Cultures, with an emphasis on syllabus while our respondents Lusitanian refer to Policies, with an emphasis on LB 46/86. The research points to the importance of developing policies according to the referential inclusion in education, because the same can influence concepts of inclusion/exclusion.

Keywords: Inclusion in education; Policies; University

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Crescimento das pesquisas.....	17
GRÁFICO 02: Análise LDB.....	61
GRÁFICO 03: Análise das Ementas.....	65
GRÁFICO 04: Tempo de trabalho na UFRJ-BR .....	71
GRÁFICO 05: Curso de Formação dos respondentes - BR .....	72
GRÁFICO 06: Categorização do Conceito de inclusão Brasil .....	72
GRÁFICO 07: Conceito de inclusão por subcategorias – BR. ....	81
GRÁFICO 08: Conceito de inclusão por subcategorias – BR II. ....	86
GRÁFICO 09: Análise da LB – Portugal.....	89
GRÁFICO 10: Análise das Ementas Portugal .....	95
GRÁFICO 11: Tempo de Trabalho na UL Portugal .....	99
GRÁFICO 12: Curso de Formação dos respondentes - Portugal.....	100
GRÁFICO 13: Categorização do conceito de inclusão - Portugal.....	100
GRÁFICO 14: Conceito de inclusão por subcategorias – Portugal.....	109
GRÁFICO 15: Conceito de inclusão por subcategorias – Portugal II.....	114
GRÁFICO 16: Comparativo de idade/tempo de serviço UFRJ/UL.....	117
GRÁFICO 17: Comparativo das políticas universitárias.....	119
GRÁFICO 18: Gráfico comparativo do conceito de inclusão.....	123
GRÁFICO 19: Síntese das categorizações – conceito de inclusão.....	137

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Busca no banco de dados ERIC .....	23
TABELA 02: Busca no banco de dados CAPES .....	25
TABELA 03: Perfil dos professores brasileiros UFRJ .....	70
TABELA 04: Perfil dos professores brasileiros UFRJ II .....	70
TABELA 05: Análise frequencial – conceito de culturas – Brasil .....	74
TABELA 06: Análise frequencial – Palavras mais evocadas – Brasil .....	77
TABELA 07: Perfil dos professores portugueses UL .....	98
TABELA 08: Perfil dos professores portugueses UL II .....	99
TABELA 09: Análise frequencial – conceito de culturas – Portugal .....	103
TABELA 10: Análise frequencial – Palavras mais evocadas – Portugal .....	106
TABELA 11: Comparativo das categorias nas legislações – políticas universitárias UFRJ/UL.....	119
TABELA 12: Comparativo dos exemplos de políticas – UFRJ/UL .....	121
TABELA 13: Brasil/Portugal palavras mais evocadas para definir inclusão .....	124
TABELA 14: Triangulação das palavras mais evocadas – Brasil .....	125
TABELA 15: Triangulação das palavras mais evocadas – Portugal .....	127
TABELA 16: Comparativo das categorias nas legislações .....	136
TABELA 17: Comparativo dos instrumentos de coleta de dados .....	138

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Estrutura do ensino LDB/Brasil .....	60
QUADRO 02: Estrutura do ensino LB/Portugal .....	88
QUADRO 03: Comparativos de evocações Portugal .....	107
QUADRO 04: Comparativo de justificativas nas subcategorias .....	109
QUADRO 05: Síntese comparativa do Perfil dos Respondentes – UL/UFRJ .....	116

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO NA UFRJ E NA UL .....	152
ANEXO 2 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	157
ANEXO 3 – EMENTAS DA UFRJ .....	158
ANEXO 4 – EMENTAS DA UL .....	169

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>DCN</b>	Diretriz Curricular Nacional
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>EEES</b>	Espaço Europeu de Ensino Superior
<b>EPT</b>	Educação Para Todos
<b>ERIC</b>	Education Resources Information Centre
<b>FLUL</b>	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
<b>GT</b>	Grupos de Trabalho
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IE</b>	Instituto de Educação
<b>IEUL</b>	Instituto de Educação da Faculdade de Lisboa
<b>LaPEADE</b>	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
<b>LB</b>	Lei de Bases

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>ONU</b>	Organização das nações Unidas
<b>SIGA</b>	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UL</b>	Universidade de Lisboa
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Sumário

1	Introdução.....	18
1.1	Objetivos.....	21
1.1.1	Objetivo geral:.....	21
1.1.2	Objetivos específicos: .....	22
1.2	Justificativa.....	22
1.3	Os capítulos .....	28
2	Referencial teórico .....	29
2.1	Inclusão-exclusão: um conceito em movimento .....	29
2.2	Culturas Políticas e Práticas de inclusão/exclusão .....	35
2.3	Formando professores no Ensino Superior: Um caminho entre o ofício e a profissionalização .....	38
2.3	Panorama histórico da formação de professores no Brasil e Portugal.....	42
2.2.1	BRASIL.....	42
2.2.2	PORTUGAL .....	48
3	Metodologia de pesquisa.....	52
3.1	Caracterização metodológica da Pesquisa.....	52
3.2	Os dados da pesquisa e os instrumentos utilizados .....	53
3.3	O Campo de pesquisa e seus participantes .....	56



3.4 Coleta e triangulação dos dados .....	58
4 – Análise e discussão dos dados .....	60
4.1 Panorama Brasil .....	60
4.1.1 Formação de professores e Universidade na LDB– Uma análise das culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão. ....	60
4.1.2 O que reflete o Ementário da UFRJ .....	65
4.1.3 O que dizem os professores da UFRJ/ Faculdade de educação .....	70
4.2 Panorama de Portugal.....	88
4.2.1 Formação de professores e Universidade na Lei de Bases 46/86 - Uma análise das culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão.....	88
4.2.2 O que reflete o Ementário da Universidade de Lisboa/UL .....	95
4.2.3 O que dizem os professores da Universidade de Lisboa/UL .....	98
4.3 Triangulação dos dados .....	116
5 Considerações.....	134
5.1 Contribuições e recomendações .....	134
6 Referências .....	141
ANEXOS .....	148

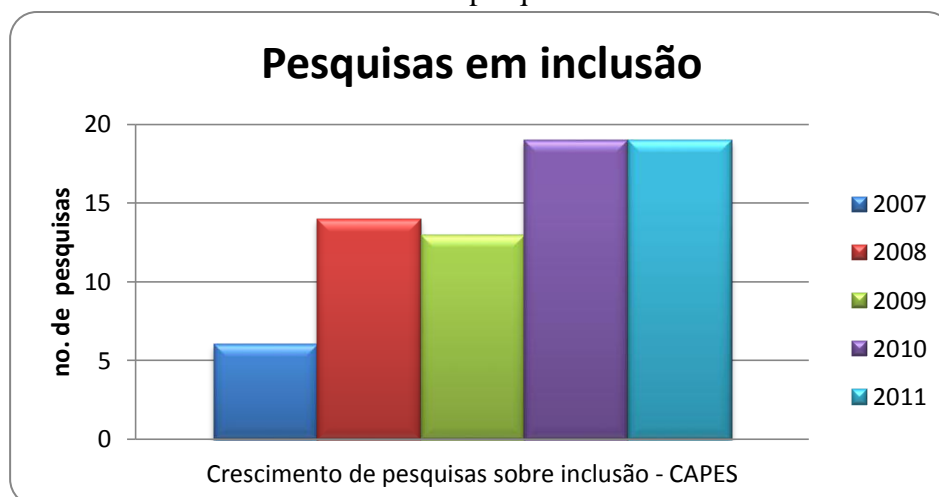
Título: As Políticas Universitárias e sua influência na concepção de docentes sobre inclusão/exclusão: Percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de professores.

## 1 Introdução

Dentre os anos de 1990 e 2011, percebemos que o tema inclusão tem sido uma questão educacional em crescente demanda e tem ocupado lugar de relevo nas pesquisas universitárias (BERBAUM, 2009, BOOTH & AINSCOW, 1998, 2002, 2011, BOOTH, T. AND BLACK-HAWKINS, K., 2001, FONSECA, 2009, SANTOS, 2002, 2007, 2010a, 2013, SAWAIA, 2011) nas escolas, assim como nos programas de Governo. Cada vez mais este tema é objeto de estudo no panorama acadêmico contemporâneo. Esta não é uma demanda somente nacional, mas também de crescimento internacional e que segundo nosso levantamento bibliográfico está presente nos ensaios teóricos, livros e pesquisas em todo o mundo.

De acordo com os dados obtidos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) percebemos um aumento nas pesquisas sobre inclusão. No período compreendido entre 2007 e 2011 percebemos um aumento superior a 50%. Levando em consideração que os números à esquerda na tabela referem-se ao número de trabalhos (artigos, dissertações e teses) apresentados ao banco de dados, realizamos a seguinte leitura: o aumento foi gradual, em 2007 foram apresentadas seis publicações, aumentando em 2008 e 2009 para uma média de quatorze publicações, e aumentando novamente os anos de 2010 e 2011 com dezenove pesquisas.

Gráfico1- Crescimento anual das pesquisas em inclusão



G1- FONTE: BANCO DE DADOS DA CAPES.

De acordo com nossos estudos preliminares sobre as políticas educacionais, notamos que o aumento das mesmas ligadas ao tema inclusão também é crescente. As mudanças legislativas são mais sutis, mas apontam para mudanças em diretrizes educacionais de grande abrangência, como por exemplo, a atual Constituição Federal da República Brasileira (BRASIL, 1988) que tem alguns de seus fundamentos na Declaração Universal dos Direitos Humanos-DUDH (UNESCO, 1948). Assim, absorvendo a demanda mundial expressa pela DUDH, a Constituição tem como um de seus objetivos educacionais, a garantia de acesso à escola para todos sem distinção de gênero, idade, etnia entre outros.

Legislações como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases brasileira ou a Lei de Bases portuguesa, não levam o tema inclusão/exclusão como título das mesmas, mas apontam para mudanças que foram incentivadas por acordos internacionais, como a Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994.).

Nos debruçaremos mais adiante sobre algumas ações voltadas para a Universidade no Brasil, especificamente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e na Europa o Processo de Bolonha.

Um dos objetivos pretendidos pelas legislações mundiais é a melhoria na qualidade do ensino, este foi um desafio lançado mundialmente por acordos estabelecidos pela ONU (Organização das nações Unidas). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e a Declaração de Jomtien-Educação para Todos (UNESCO, 1990), são as de maior ênfase para esta pesquisa por relacionar-se com nossos interesses em educação, inclusão/exclusão, discriminação e participação de todos. Os países signatários dos mesmos estabeleceram metas para a construção e acesso de todas as pessoas a uma educação de qualidade, o avanço destas metas tem sido acompanhado anualmente desde 2002, pelos Relatórios de Monitoramento Global de Educação Para Todos - Relatórios EPT`s - (UNESCO, 2002, 2003/2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011) onde podemos constatar que os países que conseguiram a Universalização do Ensino continuam tendo como desafio a qualidade do ensino.

O relatório de 2011 pontua a relação intrínseca entre a qualidade de ensino e a formação docente, sendo esta um ponto relevante para que um Estado possa oferecer uma educação de qualidade para todos, em sua análise sobre os países que avançaram na melhoria de sua educação. Como podemos perceber no trecho abaixo, os professores e sua qualificação são de grande importância.

... é possível identificar alguns fatores que parecem ter impacto significativo em uma série de países: Os professores são importantes. Atrair pessoas qualificadas para a profissão docente, mantendo-as, e proporcionando-lhes as competências e o apoio necessários, é vital. (UNESCO, 2011, p.16)

Levando em consideração a importância da formação docente para o estudo da dialética inclusão/exclusão colocamos como foco de análise a formação de professores no âmbito Universitário.

Nosso propósito é traçar um paralelo entre o conceito de inclusão que embasa os documentos oficiais (leis e ementas) e como eles influenciam ou não nas concepções de inclusão que permeiam a prática dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura na universidade. Podemos sintetizar nosso problema de pesquisa com a seguinte pergunta: As políticas universitárias influenciam a concepção de inclusão/exclusão dos professores universitários dos cursos de formação de professores? Se sim, de que maneira?

Esta pesquisa insere-se como parte de uma Pesquisa maior desenvolvida pela UFRJ no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação-LaPEADE. A pesquisa maior, intitulada Culturas Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: As Vozes dos Formadores de Professores, está em desenvolvimento na Universidade Federal do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação (Brasil), na Universidade de Cabo Verde (Cabo Verde), nas Universidades de Sevilha (Espanha) e Córdoba (Espanha) e na Universidade de Lisboa (Portugal).

A pesquisa nasceu no contexto de término de uma pesquisa extensa realizada com 6347 alunos das seguintes Universidades: Faculdade de Educação da UFRJ/Brasil, Universidade de Cabo Verde e das Universidades de Sevilha e Córdoba (Espanha). No momento do término da pesquisa, em 2010, as conclusões eram promissoras quanto à inclusão. No entanto, ao tomar como base de análise os relatos dos futuros professores e as

exclusões pelas quais os mesmos passaram enquanto alunos, foi perceptível a contradição existente entre as conclusões e os relatos. A primeira pesquisa (2007-2010) tinha como foco a formação inicial de Professores. Seus resultados deram origem à atual Pesquisa Internacional (2011-2014), cujo foco é nas vozes dos formadores de professores.

Esta pesquisa está em desenvolvimento na esfera educacional pública em todos os países pesquisados e tem como objetivo geral:

Levantar, descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão nas referidas universidades no tocante à construção de culturas, ao desenvolvimento de políticas e à orquestração de práticas, de inclusão e/ou exclusão tendo como foco e objeto central de análise os professores das mesmas. (SANTOS, 2010a, p.2)

É neste contexto que nos propomos a desenvolver a pesquisa aqui descrita e intitulada: As Políticas universitárias e sua influência na concepção de docentes sobre inclusão/exclusão: Percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de professores.

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 Objetivo geral:**

Analisar as políticas universitárias (leis e ementas) e sua influência na concepção de inclusão/exclusão dos professores universitários dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil e da Universidade de Lisboa/Portugal, utilizando como referencial de análise e problematização as dimensões de: criação de culturas de inclusão/exclusão, desenvolvimento de políticas de inclusão/exclusão e a orquestração de práticas de inclusão/exclusão.

### **1.1.2 Objetivos específicos:**

1. Caracterizar e discutir as políticas universitárias que regulamentam a inclusão no Ensino Superior na universidade pública, examinar as mesmas de acordo com o referencial de culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão.
2. Investigar a concepção dos professores do curso de formação de professores, quanto aos processos de inclusão e exclusão presentes nas universidades do Brasil (UFRJ) e Portugal (UL)
3. Problematizar como os conceitos de inclusão/exclusão adotados e defendidas pelos professores são influenciados pelas políticas universitárias de inclusão e exclusão

### **1.2 Justificativa**

Buscando ampliar nossos horizontes como pesquisadores, nosso Laboratório de Pesquisa tem realizado estudos de grande porte, este especificamente conta com parcerias de Universidades europeias e africanas, sendo a presente pesquisa um braço da pesquisa maior, que conta com a participação de outras quatro universidades, temos a possibilidade de realizar um trabalho abrangente de casos múltiplos, esta possibilidade nos impulsionou a delinear uma pesquisa com ao menos três países, sendo eles Brasil, Portugal e Espanha.

Seguindo esta linha de pesquisa, a mesma teria um campo de pesquisa abrangente tendo como uma de suas características a relação comparativa do conceito de inclusão na formação de professores de países ibero-americanos. Após análises e discussões fomos sugeridos, na Disciplina Seminário de Dissertação e nas orientações a diminuir nosso campo de pesquisa, visto que o tempo para a amplitude de uma dissertação é exíguo. Mediante estas orientações restringimos nosso campo às universidades do Brasil (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Portugal (Universidade de Lisboa), optando por Portugal pelas ligações culturais e históricas com o Brasil.

A área de interesse para desenvolver esta pesquisa é a formação de professores. Existem aproximações conceituais e práticas entre Brasil e Portugal, como por exemplo, a necessidade da graduação para o exercício da profissão, mas também existem afastamentos,

estes influenciados em grande parte pela reforma do ensino Universitário europeu, proposto pelo Processo de Bolonha. Cabe, assim, caracterizar como ocorre a formação de professores em ambos os países.

No Brasil, para se alcançar o grau de professor (habilitado para o II segmento do ensino fundamental e ensino médio), deve-se optar pela formação mediante as licenciaturas dentro da área de seu interesse, ficando assim habilitados para lecionar. No contexto português, os professores cursam o nível superior na área de interesse alcançando assim a especialização na área, mas sem o direito de lecionar, para tal os mesmos devem obter o grau de Mestre em ensino.

No que diz respeito à população escolhida, Professores Formadores, esta compreende a população selecionada pelo projeto principal, e meu interesse na escolha do mesmo, referencia-se em minha formação inicial, assim como em meu foco de trabalho. Como pedagoga, oriento e realizo formação continuada de professores da Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ nos aspectos referentes à inclusão.

Nestas formações transparece a importância da formação universitária na área de inclusão. A formação inicial do professor, aquela que acontece no âmbito da universidade, é a base para iniciar sua carreira profissional no ambiente escolar, é no espaço universitário e com seus professores formadores que os mesmos têm ou não a possibilidade de estudar sobre a diversidade educacional antes que a mesma se apresente no espaço escolar.

A relevância deste estudo apresenta-se tendo em vista a necessidade de mais estudos na área, visto que ainda há carência de pesquisas que englobem inclusão em educação (com foco na diversidade e não especificamente na deficiência) e sua importância na formação de professores no âmbito universitário.

Para comprovar esta carência, fizemos um levantamento de pesquisas produzidas nos últimos cinco anos (2007-2011) em bancos de dados de abrangência nacional e internacional, cruzando as palavras-chave inclusão, formação de professores e universidade.

No ERIC (Education Resources Information Centre) encontramos 105 ocorrências. Dentre este total, 38 dessas não tinham relação com esta pesquisa, sendo incluídas na categoria que não utilizam o conceito de inclusão como parte de sua discussão teórica,

categorizamos abaixo as 67 ocorrências que sobraram. Mediante a leitura e análise dos resumos organizamos as teses e dissertações de acordo com as categorias que emergiram. Veja tabela abaixo:

TABELA 1- Busca no banco de dados ERIC

<b>ERIC - Education Resources Information Center 2007-2011 – Teses e Dissertações</b>	
<b>Critério de busca: inclusion, teacher education, university</b>	
<b>Categorização</b>	<b>Total</b>
Inclusão digital	13
Inclusão e educação especial	42
Inclusão em educação	12
<b>Total</b>	<b>67</b>

T1 - FONTE: BANCO DE DADOS ERIC

As dissertações e teses encontradas no banco de dados ERIC, dividem-se inicialmente em duas categorias, as que utilizam o conceito de inclusão e aquelas que apresentam a palavra inclusão no corpo do resumo, mas não utilizam o conceito de inclusão para pesquisa e análise. Esta segunda categoria pode ser exemplificada com a dissertação de TOMPKINS (2008), cujo tema de estudo é a teoria e a prática de programas de certificação. No texto apresentado como resumo desta dissertação há uma frase, onde o autor explica a importância da inclusão destes programas de certificação na Educação, a palavra inclusão aparece duas vezes neste contexto, mas, a mesma não trabalha com o conceito de inclusão.



Na categoria das que utilizam o conceito de inclusão foram encontrados 67 trabalhos, descritos abaixo de acordo com suas subcategorias:

Na categoria inclusão digital foram encontrados treze pesquisas, as mesmas realizam uma análise do conceito de inclusão voltado para a área digital, seu uso com os alunos, a comunidade escolar e os professores.

A segunda categoria apresentada foi intitulada de inclusão e educação especial. Aqui foram encontradas quarenta e duas teses e dissertações, sendo a categoria de maior ocorrência nesta busca. São pesquisas que fazem uma análise do atual panorama da educação especial de forma isolada ou em sua relação com a educação inclusiva.

Os resumos analisados utilizam o conceito de inclusão com foco no aluno que pertence à educação especial e que precisa de um suporte diferenciado para sua entrada e permanência em escolas regulares. Os trabalhos desta categoria dividem-se em pesquisar: a formação de professores, a legislação atual e as consequências da mudança educacional dos alunos com deficiência no espaço restritivo (classe especial) para classes regulares.

Foram encontradas doze ocorrências na categoria Inclusão em educação. Foram encontrados pesquisas que utilizam o conceito de inclusão em educação como uma ação para minimizar as barreiras à aprendizagem levando em consideração todos os alunos. As mesmas estabelecem relação com o tema por nós estudado, inclusão, e trata do mesmo de acordo com nosso referencial conceitual. Apesar da afinidade conceitual as pesquisas encontradas não compreendem os três principais eixos desta pesquisa, inclusão, formação de professores e universidade.

No contexto nacional realizei busca em dois sites de referências em trabalhos científicos no Brasil: no banco de Tese da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e nos GT's da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Os resultados estão descritos nos quadros a seguir:

TABELA 2- Busca no banco de Dados CAPES

<b>CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -2007-2011</b>	
<b>Critério de busca: inclusão, formação de professores e Universidade.</b>	
<b>Categorização</b>	<b>Total</b>
Inclusão digital	<b>10</b>
Políticas Públicas para inclusão social	<b>8</b>
Inclusão e educação especial	<b>17</b>
Inclusão em educação	<b>8</b>
Políticas Públicas para Educação Superior	<b>3</b>
Políticas Públicas para Educação Básica	<b>2</b>
Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos	<b>2</b>
Políticas Públicas e prática na formação de professores	<b>10</b>
EAD	<b>5</b>
outros	<b>6</b>
total	<b>71</b>

T2 -FONTE- BANCO DE DADOS CAPES

Na busca do banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), foram encontrados 71(setenta e um) trabalhos dentro do critério de busca inclusão, formação de professores e universidade. Dentre estes categorizamos os trabalhos de acordo com os mesmos critérios utilizados na categorização dos resultados obtidos na busca do banco de dados ERIC, ou seja, em dois grandes grupos: os que utilizam o conceito inclusão em sua pesquisa e os que não utilizam o conceito de inclusão, mas foram filtrados pelo banco de dados, pois em seus resumos aparecem a palavra inclusão. Dentro de cada

categoria as pesquisas foram agrupadas em subgrupos de acordo com seu foco principal de pesquisa. Assim temos:

Na categoria de inclusão digital foram encontradas dez pesquisas. São trabalhos que utilizam o conceito de inclusão voltado para seu aspecto digital e têm objetos de pesquisa diversificados: professores, alunos, gestores e comunidade e tem abrangência tanto para os que precisam ser incluídos e obterem acesso à tecnologia digital na vida diária, como para aqueles que precisam utilizá-la como ferramenta de trabalho e estudo.

A segunda categoria aqui apresentada compreende as políticas públicas para inclusão social, onde foram encontradas oito teses e dissertações. São trabalhos de pesquisa que têm como foco ações governamentais e comunitárias e o conceito de inclusão é utilizado em sentido amplo em seu contexto social. Alguns trabalhos apontam áreas onde as políticas públicas de inclusão social existem, se são eficazes ou se há a necessidade de implantação das mesmas. Os mesmos têm como objeto de pesquisa a comunidade em si, não estão voltadas especificamente para ações educacionais.

Esta categoria abrange grande parte das pesquisas encontradas, intitulamos a mesma como inclusão e educação especial. São dezessete pesquisas que tem como foco principal a relação da educação especial com a inclusão, e como campo de pesquisa escolas de ensino regular e salas de recursos. As mesmas fazem uma análise do atual panorama da educação especial e das novas legislações que versam sobre educação inclusiva. Os objetos de estudo são atores do campo educacional, alunos, professores, gestores e pais. O conceito de inclusão está restritamente ligado aos educandos com deficiência que precisam de suporte educacional diferenciado.

A última categoria, inclusão em educação, que representa o grupo no qual concentra-se nosso foco conceitual. Apresentou o quantitativo de oito teses e dissertações. As pesquisas que foram agrupadas neste subgrupo explicitam em seus resumos um conceito de inclusão que abrange todos os educandos em sua ampla diversidade, e que em algum momento são excluídos no campo educacional. Partindo desta conceituação de inclusão as pesquisas têm como foco diferentes tipos de exclusão educacional, sejam elas de raça, gênero, deficiência ou outras relações de exclusão/inclusão que ocorrem na escola.

Dentre os resultados encontrados destaco aqui um resumo que tem identificação com o conceito de inclusão que apresentamos em nosso referencial, assim como relação empírica com nossa pesquisa - formação de professores no campo universitário. A pesquisa de Fonseca (2009) é uma dissertação de mestrado intitulada “Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física da UFRJ”. A mesma é parte da produção do LaPEADE/UFRJ.

Nos Grupos de Trabalho da ANPED foram realizadas buscas por ano (2007-2011) no GT8 (Formação de Professores) e no GT11(Políticas de Educação Superior). Ressaltamos que para esta pesquisa nos GT's da ANPED não há uma ferramenta de busca por palavra-chave, foi realizada a leitura de cada resumo dos dois grupos nos últimos cinco anos. Não foram encontradas pesquisas apresentadas na ANPED com foco nos três eixos escolhidos por esta pesquisa (inclusão, formação docente e universidade).

Como resultado das buscas realizadas, os trabalhos encontrados demonstram que este ainda é um campo pouco estudado e que precisa ser aprofundado.

### **1.3 Os capítulos**

Buscando apresentar os resultados desta pesquisa com o máximo de clareza para nosso leitor, dividimos nossa dissertação em 5 capítulos. Sendo o primeiro e introdutório, este onde apresentamos a pesquisa, seus objetivos e justificativa. O segundo capítulo expõe para o leitor nosso referencial teórico, explicitando os conceitos aqui utilizados, envolvendo nossos dois conceitos principais - processos de inclusão/exclusão e a formação de professores.

No capítulo 3, encontra-se a metodologia escolhida para esta pesquisa, assim como seu campo de desenvolvimento, seus sujeitos pesquisados, os instrumentos escolhidos e a tipologia analítica utilizada para leitura e interpretação dos dados.

No capítulo 4 buscamos apresentar a análise e discussão dos dados, para tal, traçamos um panorama do Brasil e Portugal, iniciamos discutindo os dados que emergiram da análise da políticas universitárias (Leis de Diretrizes e Bases – Brasil / Lei de Bases-Portugal), o estudo realizado no ementário das disciplinas dos cursos de formação de professores, nossa próxima análise se dá nos questionários aplicados no Brasil- Universidade Federal do Rio de Janeiro e Portugal- Universidade de Lisboa, finalizamos este capítulo

triangulando os dados obtidos, assim temos, os dados juntos das políticas, ementas e questionários traçando paralelos entre Brasil e Portugal. No quinto e último capítulo temos as considerações finais onde expomos nossas contribuições e recomendações finais desta pesquisa.

## ***2 Referencial teórico***

### **2.1 Inclusão-exclusão: um conceito em movimento**

O referencial teórico tem como foco principal o estudo dos processos de inclusão/exclusão em educação. Este, como explicita o subtítulo, é um conceito em movimento, que está sempre mudando, portanto em constante construção. O LaPEADE tem-se debruçado no estudo do mesmo, e a cada trabalho escrito, a cada reflexão que avançamos confirmamos nossa percepção inicial, que este é um conceito em movimento, que não se encerra em si. Em contínua transformação, ele contém em si a dialética dos conceitos, que ainda que opostos, são complementares e complexos. Complexidade relaciona-se ao que foge do aspecto disjuntivo e simplificador. Para ampliar nossa visão sobre complexidade recorreremos à Morin (2011).

(...) Complexidade é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento complexidade é efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. , (p.13).

Assim, o conceito de inclusão aqui abordado tem características tecidas dentro de três aspectos, sendo estes: dialético, complexo e tridimensional. Ser dialético tem consonância com a base de construção do conceito de inclusão. Segundo Sawaia (2011), a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado; inclusão é um conceito que conversa e interage com a exclusão, um não pode ser pensado e analisado sem o outro. A complexidade inerente ao conceito de inclusão tem relação intrínseca com o conceito de exclusão, a relação existente deve ser compreendida como um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. O processo de inclusão/exclusão é um conceito que deve ser entendido como parte constituinte da relação do homem em sociedade,

ele é parte da organização social que tem seus efeitos perversos, que devem ser compreendidos para criação de ações de enfrentamento. Sawaia nos esclarece esses aspectos da relação exclusão/inclusão, e nos alerta quanto ao pensamento e interpretação da mesma de forma minimalista e legalista, ligadas tão somente à crise do Estado e de suas funções sociais. (SAWAIA, 2011, p.8 e 9). O processo de exclusão não existe só, o mesmo tece seu espaço dentro do processo dialético de exclusão/inclusão, nas palavras da autora:

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 uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema. (Idem, p.9)

Para ampliarmos a compreensão do aspecto complexo lançamos mão dos conceitos morinianos sobre complexidade. Para o autor, complexo desvincula-se do sentido comum (complicação, confusão) e traz em si, a ordem, a desordem e a organização. A sociedade, assim como a vida e o universo em si funcionam em constante mudança, não se pode eliminar o acaso, o incerto, a desordem, nossa ação é interagir com estes fatores. Visto a impossibilidade de criar, crescer e pensar na absoluta ordem ou absoluta desordem, a vida funciona em uma infinita auto-eco-organização. Por ser processo, o aspecto complexo do conceito dialético inclusão/exclusão abarca os aspectos de ordem, desordem e organização, ele não tem um fim em si, não há uma ordem final; como processo, está em mudança constante assim como a vida é um processo infinito de auto-eco-organização (MORIN, 2011).

O terceiro aspecto do conceito de inclusão é o tridimensional, neste aspecto interagem três dimensões, sendo estas culturas, políticas e práticas inclusivas/excludentes. O estudo das três dimensões tem sido desenvolvido por Booth & Ainscow, 2002; Santos e Paulino, 2008; Santos et al, 2009, e no Brasil tem sido aprofundado em artigos, teses e dissertações produzidas pelo LaPEADE<sup>1</sup>. Consideramos o conceito de inclusão um fenômeno social, e como tal nos propomos a estudá-lo de forma analítica e prática. Para tal utilizaremos

---

<sup>1</sup> Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, vinculado à Faculdade de Educação-PPGE/UFRJ, do qual faço parte desde 2007.

como perspectiva de análise a omnilética- abordagem esta que está em desenvolvimento por Santos et al (prelo); Santos & Senna (2012); Santos et al (2011).

A omnilética é um neologismo criado por Santos (2010a) originado etimologicamente do prefixo OMNI, sendo omni originado do latim e significa tudo, todo, total, e nesta construção conceitual foi associado com o adjetivo LETO e ao sufixo ICO. Nas palavras de Santos (idem) podemos compreender a etimologia da palavra da seguinte forma:

**Omni**, do Latim, significa tudo, todo e pode ser acrescentado a praticamente qualquer adjetivo. **Leto** é adotado de sua origem grega, em dois sentidos: em seu caráter substantivo, significando o conjunto de elementos (linguísticos) que identifica um grupo no interior de uma comunidade de fala, assumindo, assim, o sentido de variedade. E como verbo, que significa ‘estar oculto’, ‘fazer esquecer’. **Ico**, igualmente de origem grega, é um sufixo nominal átono que forma adjetivos e substantivos eruditos com sentido de ‘pertinência’, ‘relação’, ‘referência’; ‘participação’, significando, no neologismo aqui criado, ‘relacionado à’, ou ‘que contém’(p.01).

Este conceito propõe uma análise teórica do todo sendo este todo dialético, complexo e tridimensional. Para Konder (1981), este todo tem relação com a nossa necessidade de entender a realidade, e do nosso esforço em elaborar sínteses explicativas dessa realidade. Tentamos, assim, formar estruturas conjuntivas significativas da realidade em uma dada situação; esta visão de conjunto é chamada de totalidade. Entretanto, totalidade deve ser compreendida como sendo mais que a soma das partes que a constituem. Em uma das definições, podemos entender a totalidade dialética materialista como sendo:

(...) provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade. (p. 37).

O autor esclarece que esta totalidade é um momento do processo de totalização, sendo a totalização a busca constante, onde o definitivo e final nunca é alcançado, sempre em mudança, sempre inacabado. Para Santos et al (2011,p.2) a totalidade encontra-se em concordância com a omnilética, “...porque esta implica compreender o mundo em seu movimento contínuo e mutante, incristalizável.”. Aproxima-se assim da dialética materialista

em que um processo totalizante não tem um fim em si, não se acaba ou se esgota, tendo este caráter inacabado.

Baseado na dialética marxiana, Loureiro (2008, p.8) contribui para enriquecer o conceito de totalidade, afirmando que esta “(...) vai além da concepção de conjunto completo dos elementos que constituem uma realidade (associado a um todo absoluto, lógico e/ou estático)”, sendo a realidade um movimento histórico, onde a ação (prática que transforma e interage) reconstrói essa realidade, ou seja, a realidade não é estática está sempre em modificação mediante o devir humano. Loureiro afirma que “(...) a ideia de totalidade também transborda para “a forma de ver/enxergar” esta realidade, ou seja, transborda para a subjetividade e para um método (no sentido de modo pelo qual concebemos a realidade).” (idem 2008,p.8)

Utilizamos os conceitos acima expostos como arcabouço teórico de nossa pesquisa, trazendo uma reflexão sobre as relações sociais e as condições adversas que são resultados destas relações, ou como bem definiu Sawaia “efeitos perversos” (2011, p.9). Estes efeitos perversos são os processos sociais de inclusão/exclusão sobre os quais iremos nos debruçar nesta pesquisa. Utilizando as palavras de Santos (2003) expomos o conceito de inclusão da seguinte forma:

[...] 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. (p.81)

Desta forma delinea-se o conceito de inclusão que referencia este trabalho: ultrapassamos, assim, os limites conceituais de inclusão/exclusão geralmente ligados à educação especial. Estes são parte dos vários seres sociais que agem e também sofrem a ação de efeitos perversos, mas não são os únicos. A abrangência do conceito de inclusão que utilizamos, abarca todos que em algum momento do ser e fazer social estão em situação de discriminação e/ou exclusão de seus direitos e deveres de participação plena na sociedade.



Pensando em um marco temporal para iniciarmos o estudo do conceito de Inclusão, podemos afirmar que este conceito adquire maior visibilidade no contexto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien no ano de 1990, esta por sua vez faz menção à Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, onde países signatários acordaram em assegurar vários direitos humanos primordiais para a vida, e que os mesmos deveriam ser respeitados e promovidos, dentre estes o direito à educação para todos. Passados quarenta anos da Declaração Universal de Direitos Humanos, o reconhecimento da falta de avanço na área educacional impulsionou a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, assim reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. O resultado desta conferência foi a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo como subtítulo a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

A perspectiva da Educação Para Todos está intrinsecamente ligada à universalização da educação, sendo esta a possibilidade de acesso à educação formal por todos em idade escolar. Entendemos que quando a Declaração Mundial de Educação para todos refere-se ao todo, ela percebe naquele momento histórico a discriminação, a exclusão e coloca-se em posição de refletir e propor ações para assim efetivar mudanças.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. UNESCO (1990, p.4)

Pontuamos que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos não omite a necessidade de atenção à Educação especial, mas percebe que o raio de exclusão é mais abrangente propondo-se a criar metas para iniciar processos de inclusão para todos que em algum momento encontram-se fora do acesso à educação, ou que estão dentro do universo educacional, mas, entretanto, negligenciados em suas necessidades educacionais. Destaco aqui a importância da Declaração Mundial sobre Educação para Todos como um marco temporal e conceitual para a construção do arcabouço teórico do conceito de inclusão.

Entendemos a Inclusão em Educação como um processo que, em concordância com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, engloba todos que estão nesta relação dialética com a inclusão/exclusão educacional. Aqui nos propomos a estudar o processo de inclusão/exclusão no contexto educacional, o que demanda rejeitar, questionar e problematizar, por princípio, práticas preconceituosas e discriminatórias nas relações escolares; ou seja, a exclusão de qualquer membro da comunidade escolar, particularmente os alunos (SANTOS, 2007; SANTOS, 2010 BOOTH & AINSCOW, 2002).

Este processo não se encerra em si mesmo, não é finito, não existe um ponto de chegada, um alvo a se alcançar. O que buscamos é uma espiral de crescimento tornando-nos mais inclusivos e menos excludentes. Estes são processos interligados, de forma que onde existe inclusão, dialeticamente, existe exclusão, são partes constitutivas das interações que envolvem qualquer ser humano em sua relação com o outro. As instituições educacionais como parte significativa das várias interações sociais, desempenham um grande papel na construção de uma sociedade mais ou menos excludente.

Entendemos que uma instituição escolar que busca tornar-se mais inclusiva, precisa pensar a escola de forma omnilética, o que significa conhecer o contexto complexo, dialético e tridimensional que compreende e é compreendido nas situações de inclusão/exclusão, assim como a participação daqueles que compõem a dinâmica educacional é valorizada ou não dentro das três dimensões. Partimos do princípio de que toda relação humana e institucional tem estas três dimensões em movimento dentro e fora de si, e que estas, em alguns momentos, são visíveis e em outros velados, a tal ponto que a instituição precisa investigá-las.

Levando em consideração as características de cada instituição, a mesma empreende esforços no intuito de minimizar e/ou eliminar as barreiras à aprendizagem. Estas barreiras se impõem como limitadores a todos que fazem parte dos processos educacionais, mais especificamente os estudantes, impedindo-os de participar plenamente da vida acadêmica. Estas barreiras, que se expressam cultural, política e praticamente, estabelecem-se devido à desvalorização de suas diversidades, sejam elas oriundas de gênero, etnias, condições sociais, religião ou quaisquer outras barreiras que podem surgir dentro de uma instituição educacional.

## 2.2 Culturas Políticas e Práticas de inclusão/exclusão

Para análise dos processos de inclusão/exclusão em educação, de acordo com o aspecto tridimensional da omnilética, utilizaremos uma estrutura teórica baseada em três dimensões: das culturas, das políticas e das práticas. (BOOTH & AINSCOW, 1998, 2002, 2012, BOOTH & BLACK\_HAWKINS, 2001).

As três dimensões são compreendidas por Booth & Ainscow (2012, p.45) como estruturantes do desenvolvimento educacional, cada dimensão têm características próprias e estão voltadas a aspectos que envolvem a instituição educacional como um todo, entretanto voltamos à Morin quando fala do uno e do múltiplo, mesmo quando cada dimensão tem seus aspectos próprios elas se sobrepõem, se inter-relacionam.

A construção de culturas de inclusão está ligada a valores de inclusão e ao desenvolvimento de uma comunidade receptiva (SANTOS & PAULINO, 2008). O que orienta as decisões ligadas às políticas e às práticas de sala de aula são estes princípios e valores que se constroem nas culturas de inclusão. Os princípios, os valores, as percepções, as representações e as crenças, sejam eles implícitos ou explícitos, são base de tudo o que se acredita, que se tem admiração e se considera, ou seja, tudo o que é a base fundamental para alguém ou alguma instituição ou sistema (SANTOS, 2009, p.14 e 15).

### Dimensão A: Criando culturas inclusivas

Esta dimensão refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola. (BOOTH & AINSCOW, 2012, p.45)

A dimensão das políticas é onde as intenções se pronunciam. Estas são relacionadas dialeticamente (mesmo que não se admita) à dimensão dos valores (culturas). As políticas se explicitam nos Projetos Políticos Pedagógicos, nas regras disciplinares, nos acordos de conduta-oficiais ou não, ou seja, são as intenções que norteiam as ações. O senso comum admite que as políticas sejam ações expressas mediante documentos oficiais, disposições

partidárias e agências governamentais. Estas ações fazem parte do desenvolvimento de políticas inclusivas e/ou excludentes, mas não só elas, todos os acordos entre os sujeitos da escola, sejam eles escritos ou não, são parte integrante desta dimensão. Pensar em desenvolvimento de políticas inclusivas envolve estratégias claras de mudanças.

#### Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo. (BOOTH & AINSCOW, 2012, p.45)

A terceira e última dimensão é a denominada orquestração de práticas, faz menção ao fazer diário da escola, ou seja, o fazer ligado à sala de aula, que planeja didaticamente, que avalia, que coordena e que ensina.

#### Dimensão C: Cultivando práticas inclusivas

Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivas. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção ‘Construindo currículos para todos’ (ver páginas 121-158). Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças. (BOOTH & AINSCOW, 2012, p.45)

A palavra orquestração é aqui colocada propositadamente, ela nos remete à complexidade de organizar uma ação onde princípios (valores) e políticas (intenções que orientam ações) estão em prática, nas palavras de Santos (2009).

Orquestrar, em nosso caso, significa não apenas reconhecer a existência de variados aspectos que tanto podem, como não, ser repletos de complexidades que precisam ser encaradas (orquestradas). Significa também ter como meta não a “ordem” final e absoluta (este estado ideal de qualquer aspecto social não existe – por isto chamamo-los de ideal),mas um mínimo de equilíbrio – e quem sabe mesmo de harmonia – que permita que as novas mudanças, novas posturas e novos olhares possam fazer parte da prática cotidiana educacional, e ao invés de serem rechaçados, rejeitados ou negados, serem acolhidos como necessários ao processo de transformação tanto pessoal como institucional e sistêmico (p.17).

Aqui a palavra orquestrar não faz menção a um objetivo final perfeito, ou uma ordem completa de tudo o que envolve a prática cotidiana, entretanto refere-se aos variados aspectos envolvidos na prática que precisam desenvolver-se dentro de um mínimo de consonância e harmonia, mas que ainda assim precisam ser flexíveis.

Procuramos entender os processos de inclusão/exclusão numa relação dialética um com o outro, tendo como ponto de partida a compreensão de que existem as dimensões de culturas, políticas e práticas de **exclusão** - para explicar esses fenômenos excludentes, e as dimensões de culturas, políticas e práticas de **inclusão** - como possibilidade de propor intervenções inclusivas para minimizar ou combater as exclusões. Sob esse olhar, seria desaconselhável considerar contextos como definitivamente “inclusivos” ou “excludentes” (SANTOS, 2010).

Considerando estas três dimensões, em relação complexa e dialética, podemos estudar os processos de inclusão e exclusão em educação e como o professor universitário faz parte destes processos. Propomo-nos a estudar inclusão dentro de uma perspectiva que implica em compreendê-la como um processo permanente, que depende de contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional das instituições educacionais, ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino (BOOTH & AINSCOW, 1998). Como processo permanente observamos instituições que se preocupam em ter uma orientação mais inclusiva, dando atenção a fatores que vão desde a estrutura física até os processos de ensino aprendizagem e instituições mais excludentes, que organizam seu fazer diário sem pensar sobre as barreiras que se desenvolvem em seu ambiente. Estes são processos infinitos e como tal não há um ponto de chegada, assim não há instituição educacional totalmente inclusiva ou totalmente excludente, segundo as palavras de Santos (2010):

(...) nenhuma instituição educacional é, permanentemente e estavelmente, inclusiva. Isto porque inclusão não é um estado final ao qual se chegar, mas sim um movimento contínuo de luta, cuja continuidade é proporcional à continuidade de exclusões que marcam as sociedades atuais. Por isto mesmo, toda escola é, ao mesmo tempo, inclusiva e excludente, daí a importância de seus esforços em direção cada vez mais à inclusão, garantida pelo aumento da participação (no sentido decisório do termo) e do sentimento de pertencimento dos atores da escola nas decisões de seu cotidiano e de suas próprias práticas. (p.6)

Em qualquer contexto, são muitos os fatores inclusivos e excludentes que afetam a participação na instituição educacional. Entre eles, destacamos a falta de acesso à educação, a falta de mecanismos que assegurem sua permanência na escola, a evasão e a repetência, os sistemas rígidos de avaliação de desempenho acadêmico e rendimento escolar, as condições socioeconômicas da família, a localização geográfica em que reside a família, a necessidade de reformulação curricular, e entre outras, que podem apresentar-se à formação profissional dos professores. (SANTOS, 1999/2000).

### **2.3 Formando professores no Ensino Superior: Um caminho entre o ofício e a profissionalização**

A formação profissional do professor vem a ser outro ponto referencial no embasamento teórico no qual esta pesquisa irá desenvolver-se. Ao iniciarmos os estudos preliminares sobre formação de professores nos deparamos com uma temática de grande relevância ligada ao processo de profissionalização do professor. Em um dado momento histórico e conceitual o professor é visto como aquele que desempenha um ofício e/ou uma profissão, deparamo-nos, assim, com momentos históricos pontuais, onde ofício e profissão distanciam-se ou aproximam-se, e em certos momentos diferenciam-se ao ponto de serem vistos como antagônicos. Procuramos aqui realizar um estudo preliminar, traçando um caminho processual sobre a profissionalização do professor.

Inicialmente faremos uma reflexão sobre o ofício e a profissionalização do professor. Ressaltamos que de acordo com o referencial inicialmente exposto, não é nossa intenção dicotomizar ambos os aspectos e sim entendê-los como processo, que em alguns momentos avança e em outros recua, mas que são complementares para o entendimento do papel do professor e sua formação em nossa sociedade. Lançamos aqui um olhar às tensões que

perpassam e movimentam-se assumindo formas e identidades que se reconstróem e se reconfiguram, assim tanto o conceito de ofício de professor quanto de profissão de professor são conceitos que interagem e se complementam.

A palavra ofício tem sua origem no latim *officiu* que significa dever, e seu significado tem o sentido de cumprir com uma obrigação partindo de um ritual (FERREIRA, 1986). Na contemporaneidade, ofício diz respeito ao saber como fazer, referem-se àqueles que têm o mesmo conhecimento, conhecimentos estes agrupados em um conjunto de habilidades capazes assim de produzir e/ou reproduzir certos objetos e/ou objetivos de acordo com certo procedimento (ritual). Dentro de um ofício estão alguns pressupostos inerentes a quem aprende ou realiza certo ofício, assim, é preciso que aquele que faz o ofício domine o mesmo. Quem quer aprender o ofício precisa aprender com quem já faz e para realização do ofício são necessários espaços próprios, com artefatos próprios e matéria-prima. O lugar onde se realiza um ofício é o lugar da manutenção de certo saber-fazer, este tem como característica atravessar grandes períodos e ser repassado cotidianamente com algumas modificações. Assim, o ofício está inexoravelmente ligado à sua oficina, como por exemplo, o curtidor de couro e seu curtume.

Tanto o ofício quanto a oficina só têm valor de acordo com seu valor socialmente construído. Segundo Nóvoa (1995), o objeto geográfico onde um dado ofício se exerce só existe à medida que a sociedade o faz, o considera importante, reconhece nele um valor, faz dele algo necessário. Neste ponto surge um novo aspecto: ou os ofícios mudam, sendo a mutabilidade uma característica necessária aos ofícios, ou de acordo com as mudanças na sociedade eles são extintos. Alguns ofícios desapareceram e alguns estão desaparecendo dentro de nossa sociedade atual: o cobrador de ônibus deixará de existir assim como ocorreu com o condutor de bonde ou o acendedor de lampião a gás de nossas antigas ruas. Os ofícios existem mediante as necessidades que a sociedade tem em um determinado período histórico.

Na área educacional também houve muitas modificações, rupturas, avanços e recuos, ou seja, modificações que atendem à necessidade social de cada período histórico. Não podemos demarcar um momento em que ser professor deixou de ser ofício, deixando de se aprender somente na oficina com quem já sabia fazer, e começou a se profissionalizar,

criando-se assim espaços de aprendizado sistematizado, mas podemos demarcar alguns períodos que foram significativos na história da educação.

Segundo Nóvoa (1995), a segunda metade do século XVIII é um marco na história da educação. É um período de institucionalização da profissão de professor, em que surgem elaborações sobre quem deve pagar pelo serviço, qual o perfil deste professor e se este deveria ser leigo e ou religioso. As estratégias adotadas neste período deram um rumo organizacional e formalizaram a educação, mas estas mesmas estratégias mantiveram os modelos utilizados pela igreja. A era moderna foi, assim, o período de elaboração de saberes e técnicas intencionalmente voltadas à educação, voltadas ao interesse e produção de conhecimentos sobre a educação, e muitas vezes produzido por teóricos e especialistas que estavam de certa forma ligados à educação.

Entre a passagem dos séculos XIX e XX, o que antes seguia as regras tuteladas pela igreja passa cada vez com mais intensidade a ter o estado como ator principal, estabelecendo neste momento um corpo de professores (RAUBER, 2004). Esta intervenção estatal desencadeia uma homogeneização no conceito do que é ser professor. Observamos neste ponto uma unificação e hierarquização - uma nova forma organizacional - para Nóvoa, “é o enquadramento estatal que constitui os professores em corpo profissional, e não é uma concepção corporativa do ofício” (NÓVOA, 1995, p.32).

A gênese da profissão de professor está intimamente ligada ao clero e à necessidade de catequização, um momento no qual quem ensinava tinha que ter vocação para tal. Posteriormente a este período vocacional, em decorrência das necessidades sociais do período histórico, observamos a formação do professor ligada ao ofício-onde quem sabe fazer ensina a quem quer aprender no próprio espaço de desenvolvimento do ofício. Assim aquele que antes tinha que ter vocação passa a aprender com quem faz. Este período em que ser professor era ofício, começa a ser superado pela necessidade de organizar e aprender os fundamentos epistemológicos que envolvem ser professor. Segundo Tardif (2000, p.6), “O movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor”; o estudo da epistemologia da prática profissional passa a ser tão ou mais importante que o saber fazer. Neste momento entra no cenário educacional a formação formal do professor, os cursos de formação e a universidade.



Podemos demarcar historicamente em qual período cada um destes aspectos desenvolve-se com mais evidência, entretanto, Nóvoa (1995) ressalta que estes não são períodos lineares. A profissionalização do professor é um processo e neste percurso existem inúmeros conflitos, recuos, hesitações consensos e muitas divisões. Estamos falando de um campo educacional com muitos atores, estado, igreja, família entre outros, portanto, compreender o processo de profissionalização demanda atenção às tensões que se movimentam reconstruindo-se e reconfigurando-se a cada movimento.

Na análise da conjuntura contemporânea Tardif (2000) põe em análise essa busca em estabelecer o ensino como profissão na área educacional, e ultrapassar os limites do ensino como ofício. Em seus escritos o autor considera que ser professor ainda pode ser considerado um ofício, sua profissionalização ainda está ocorrendo.

...objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores...a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério... Se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão (TARDIF, 2000, P.8).

Percebemos que a discussão sobre o ofício de professor e a profissão de professor não se esgota em períodos históricos demarcados, ou no ensino dentro ou fora do âmbito universitário. Nosso campo de estudo é o ensino universitário, todavia não iremos ancorar nossos estudos em somente um conceito do ensino, ofício ou profissão, mas trabalharemos com ambos da forma como o mesmo tem se colocado, ou seja, complexo e dialético.

A formação de professores e os processos de inclusão/exclusão estão completamente relacionados, segundo Santos (2010,p.60), os alunos, que em nosso contexto também são futuros professores, não se encaixam de forma universal em um modelo de aluno ideal, modelo este, presente no cotidiano universitário. As diversidades inerentes aos alunos, e a qualquer ser humano, quando encaixadas em um modelo padrão passam a ser fracasso e exclusão. Estes futuros professores reproduzem esses processos em seu fazer docente no futuro, o estudo dos processos de inclusão/exclusão em suas três dimensões estão presentes e são inerentes à formação de professores. Segundo Sepúlveda (2010):

Todas as instâncias de formação de professores/as possuem as referidas dimensões : Culturas, Políticas e Práticas que influenciam a maneira como as universidades se organizam e os processos de apropriação dos conhecimentos dos/as alunos/as. Levando em conta que as culturas refletem os valores e conhecimentos que os/as professores/as possuem; que as políticas são as metas, diretrizes e objetivos a serem traçados para o processo ensino/aprendizagem e que as práticas se traduzem nas ações dos envolvidos no processo educacional, se os objetivos presentes nessas dimensões não forem voltadas para uma proposta inclusiva podem se pautar em valores e conhecimentos conservadores e tradicionais do processo ensino/aprendizagem. (p.60)

Formar levando em consideração os conceitos de inclusão/exclusão compreende perceber o professor formador e também os alunos como únicos que são, e que a todo o momento passam por processos excludentes e inclusivos.

## **2.3 Panorama histórico da formação de professores no Brasil e Portugal**

### **2.2.1 BRASIL**

Atualmente a formação de Professores no Brasil tem suas diretrizes pautadas na LDB 9394/96, que determina que este grau de formação deva ser obtido mediante curso superior. Até a promulgação desta legislação a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental era alcançada cursando-se o nível médio em Formação de professores (Escola Normal). Assim o curso de Pedagogia, que já existia desde o decreto-lei de 1939, e que já era responsável pela formação de professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, passou a englobar a formação de professores para Educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

Para compreendermos melhor o processo histórico da formação de professores no Brasil, escolhemos o Decreto-Lei nº 1.190/1939 como um ponto de partida para nossa

organização temporal. Este decreto instituiu novas diretrizes para Faculdade Nacional de Filosofia<sup>2</sup>, reorganizou a formação de professores e criou assim o curso de pedagogia.

Segundo o decreto fica a cargo da universidade preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal (atual nível médio), e que para atuação no nível primário (atualmente as séries iniciais do ensino fundamental) os candidatos a professores deveriam ser formados nos Cursos Normais (nível médio).

No período da ditadura militar houve várias mudanças educacionais, tanto no Ensino Universitário quanto nos ensinos de 1º e 2º graus (atual Ensino Fundamental e Médio), duas leis foram marcos legislativos nestas modificações, a lei 5.540/68 voltada para o ensino superior e a lei 5.692/71 voltada para os Ensinos de 1º e 2º grau. A primeira modificou a estrutura da formação de professores no nível superior, criando as Faculdades de Educação e reformulou estruturalmente a de formação de professores, o que anteriormente ocorria com cursos de três anos de bacharel com mais um de didática do ensino, passou a funcionar com cursos integrados onde a parte específica e a pedagógica deveriam ser realizadas de forma concomitante, já no curso de pedagogia ocorreu um fracionamento, de acordo com o conceito de cursos semestrais, sistema de créditos e a organização por habilitações, este curso era destinado à formação de técnicos para atuar na escola e para formar professores para as Escolas Normais.

Para reorganizar a educação de 1º e 2º graus foi formulada a Lei 5692/71 que fixou as diretrizes e bases deste segmento educacional para todo território nacional, uma modificação estrutural foi a unificação do ensino primário com o ginásial, formando assim o 1º grau, que teve sua obrigatoriedade estendida para oito anos. Após o término do 1º grau os alunos que ingressavam no 2º grau encontravam um ensino com caráter profissionalizante,

---

<sup>2</sup>A Faculdade Nacional de Filosofia foi criada em 04 de Abril de 1939 por Getúlio Vargas, foi responsável pela área de Educação, formação de Bacharéis em pedagogia e de Licenciados. Como resultado da reforma Universitária Francisco Campos de 1968 (período do Governo militar), foi declarada extinta no dia 11 de julho e unificada com outras universidades com o nome de Universidade do Brasil, nascia assim a atual Faculdade de Educação da UFRJ.

podendo estes dar continuidade ou não em seus estudos, mas sendo o 2º. Grau requisito para alcançar o ensino superior.

O Regime Militar mediante as Leis 5.540/68 e a 5.692/71 modificou de forma estrutural e conceitual a Educação e a Formação de Professores, entretanto os moldes dos cursos de formação de professores não se alteraram. Nas séries iniciais, de 1ª à 4ª séries do 1º grau, continuamos formando professores polivalentes com habilitação alcançada especificamente em cursos de 2º grau (magistério no Ensino Médio e Escolas Normais); e para atuar de 5ª à 8ª série do 1º grau e no 2º grau (atual séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) a formação de professores deveria ser alcançada mediante curso superior, formando assim professores especialistas.

Como resultado do término do Regime militar em 1985 uma nova Constituição Federal é promulgada em 1988. A reformulação legislativa educacional, demorou um pouco mais, somente em 1996 saiu a nova LDB. A nova legislação - Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei 9394/96, era baseada na Constituição de 88. Diferentemente das leis anteriores a nova legislação modifica inicialmente a Formação de Professores para o Ensino Fundamental, este deveriam dentro de um prazo previsto completar sua formação com a formação superior (art. 62), com o decorrer dos anos o prazo findou-se e as políticas para efetivação do mesmo não conseguiram alcançar seus objetivos. Em consequência, mudou-se assim, o próprio art. 62 e a formação de professores passa ser preferencialmente realizada no Ensino Superior, sem a obrigatoriedade da formação superior para o exercício da docência.

Em sua nova redação, no **Título VI - Dos Profissionais da Educação**, é estabelecida as diretrizes para a formação dos profissionais da educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, P.34)

Uma das mudanças legislativas previstas neste artigo alcança o âmbito universitário, é a criação dos Institutos Superiores de Educação, além da criação o curso normal superior

com o objetivo de formar docentes para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, P.34)

As regulamentações para formação de professores ocorreram e foram modificadas de acordo com a nova estrutura da Lei de Diretrizes e Bases. Assim a formação de professores em nível médio, foi regulamentada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 1999, Resolução nº 2/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos início do Ensino Fundamental (I etapa), reorganizando assim o curso normal.

A resolução nº 1/02, do Conselho Pleno /2002, delibera sobre o enfoque do nosso trabalho, a formação inicial em nível superior. Esta resolução tinha como base os pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP 009/2001 e 27/2001. O objetivo desta resolução é instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, as DCN's.

Encontramos aqui o conjunto de princípios, e fundamentos e procedimento norteadores da organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, no que se refere aos cursos de licenciatura e de graduação plena (BRASIL, 2002). Segundo a resolução a organização das instituições de formação de professores no Ensino Superior deve:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
  - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
  - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002)

Ficam aqui instituídas as diretrizes gerais, o estabelecimento de outras especificações como duração e carga horária da licenciaturas veio em concordância com os DCN's aqui estabelecidos, na Resolução 2 de 2002. Aqui ficam instituídas as condições mínimas para formação no exercício do magistério. O tempo da prática, do estágio, e das horas totais mínimas ficam delimitadas a um tempo mínimo de 3 anos e 200 dias letivos (art.2º). De acordo com esses dois documentos cada licenciatura foi reorganizada, com normatização e regulamentação própria.

Na formação de professores no âmbito Universitário, as maiores modificações ocorreram no curso de Pedagogia. O parecer 5/2005 do Conselho Nacional de Educação, por meio do Conselho Pleno, estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S) para o Curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia passa a ter caráter principal de licenciatura, os professores egressos nesse curso têm formação para docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em cursos de Educação Profissional (Magistério – curso normal), também englobam outras atividade que exijam a formação pedagógica e gestão educacional.

Este parecer modificou de forma estrutural e conceitual o curso de Pedagogia, como decorrência outras legislações precisaram esclarecer a nova formação estrutural deste curso, Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, que reexamina Parecer CNE/CP nº 5/2005 (trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia), Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura), Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007, (consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia) e o Parecer CNE/CP nº 9/2009, (esclarece sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento).

Todas as deliberações legislativas destacadas nos demonstram um panorama das mudanças que os cursos de formação de professores sofreram em decorrência da LDB 99394/96.

No contexto universitário brasileiro atual, não podemos deixar de citar o REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que como tal afeta também a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em poucas palavras, o que é o REUNI? O próprio documento que apresenta a proposta, esclarece seu objetivo:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007 p.10)

O documento faz menção aos desafios do novo século, expressões significativas para a Universidade como um todo, “urgente, profunda e ampla reestruturação da educação”, “pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade”, “elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade”, “promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública” “expansão da oferta de vagas do ensino superior”.

As mudanças têm um tom propositivo, mas seus resultados podem não ser tão animadores para a universidade em si, Leher e Lopes (2008) ressaltam alguns pontos que já são consequência desta reestruturação e expansão.

(...) planos de trabalho elaborados conforme critérios dos Departamentos, objetivando atender ao ensino, à pesquisa e à extensão,(...) Com efeito, os docentes devem absorver integralmente esses fluxos de tarefas para que a sua unidade, o programa de pós-graduação e os seus projetos de pesquisa possam prosperar

o custeio de atividades básicas dependerá de contratos de gestão com o Estado. Os recursos somente serão disponibilizados se a universidade alcançar metas de expansão do número de vagas que somente serão passíveis de serem alcançadas com a intensificação desmedida do trabalho docente e com o aligeiramento dos cursos.

De modo relativamente sutil, até mesmo parte da graduação é feita com serviços terceirizados por professores sem vínculo e sem direitos – professores-substitutos.

Não só a expansão do quantitativo de professores ocorre com prejuízo aos direitos assegurados, e às antigas conquistas em favor do padrão unitário das universidades, como acena para a intensificação do trabalho (p.12).

O estudo do REUNI, não foi um dos pontos focais de nossa pesquisa, no entanto podemos observar que algumas consequências podem ser observadas na análise dos dados no capítulo 4.

### **2.2.2 PORTUGAL**

Nosso foco principal é a formação de professores no ambiente universitário, escolhemos como marco temporal para nossa pesquisa a criação dos cursos de formação inicial de professores pela faculdade de Ciências, nos anos de 1970, e a criação das Universidades novas, nos anos de 1980. Mediante as modificações mencionadas, a formação de professores passou a acontecer também no nível superior, mas a legislação estabelece a formação universitária para os professores, só aconteceu em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português 46/86. A LB foi um marco legislativo na formação de professores, onde passou a ser uma determinação do mesmo a formação universitária.

Artigo 33.º Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores

1 - A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; (p.13).

No contexto português encontramos as Escolas Superiores de Educação, previstas pela própria legislação, que também exercem a função de formar professores (assim como no Brasil existe o curso normal superior). As Escolas Superiores portuguesas são direcionadas para a formação de professores na educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico.



A Lei de Bases é a maior referência para a formação dos professores portugueses, no entanto a formação de educadores da infância é enquadrada pelo Decreto Lei 344/89, que indica os princípios gerais, natureza e objetivo desta formação. Outro Decreto Lei importante para formação de professores em Portugal é o 286/89, que estabelece os planos de estudo dos diversos níveis de ensino, visto que as áreas de formação e outros aspectos não são especificados pela LB 46/86.

Segundo Alarcão (1997) a expansão e a generalização da escolaridade obrigatória ocorridas nos períodos entre 1960 e 1980, trouxeram como consequência a carência de professores no cenário educacional português, problema esse superado pelo “recrutamento intensivo de professores... e o declínio da taxa de natalidade, esse problema está, no essencial, ultrapassado. Mas outro problema surgiu no seu lugar — o da qualidade da formação.” (p.2).

Para superar o problema da qualidade algumas mudanças legislativas ocorreram, como o Decreto-Lei nº. 43/2007, que reconhece limitações e modifica as habilitações e o grau necessário para a formação de professores:

Com este decreto-lei, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência. Se, num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de leccionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência. (p.2)

Este decreto eleva o nível da formação docente e extingue a *habilitação própria e a habilitação suficiente*, assim como a possibilidade de graduados sem qualificação docente atuarem. Em 2009, as legislações avançam um pouco mais e a formação com grau de mestre para a docência passa a fazer parte necessária para a formação segundo o Decreto-Lei n.º 220/2009.

### Artigo 3.º

Titulares de habilitação profissional para a docência Os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente, obtida nos termos igualmente fixados pelo presente decreto-lei, têm habilitação profissional para a docência nos domínios abrangidos pelo presente decreto-lei.

### Artigo 4.º

Domínios e especialidades do grau de mestre O elenco dos domínios de habilitação para a docência abrangidos pelo presente decreto-lei e as correspondentes especialidades do grau de mestre são fixados por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e do ensino superior.(p.1)

Em concordância com essas legislações a Universidade de Lisboa, estabeleceu sua formação docente no quadro de Mestrados de Ensino, dentre o qual se encontram os professores respondentes desta pesquisa.

Para olharmos o cenário atual da formação de professores nas universidades portuguesas, aqui especificamente delimitada a Universidade de Lisboa, as análises devem levar em conta as políticas emanadas da União Europeia, Segundo Pires (2007):

O Processo de Bolonha (1999) representa um marco das mudanças ocorridas nas políticas educacionais dos estados-membros. A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) teve como objetivo ajustar o ensino superior às exigências da sociedade dita do conhecimento, harmonizar os processos educativos com o fim de facilitar a livre circulação e a competitividade no mercado europeu. Em Portugal, este movimento impôs às instituições de ensino superior portuguesas uma mudança não só organizativa, mas também uma mudança de paradigma relativamente à sua missão, às suas formas de atuação, em particular, aos referenciais de ensino-aprendizagem (p.84)

O processo de Bolonha é uma consequência da Declaração de Bolonha (19 de Junho de 1999), a declaração “convida” aos países a unificação pelo conhecimento e traça objetivos para os mesmos. Buscando a concretização de relações estáveis em outras áreas europeias, buscou-se a conversão em um sistema Europeu de Conhecimento, onde estudantes pudessem tramitar em uma área sem limitações institucionais, para tal os Sistemas de Ensino precisavam passar por modificações, delimitadas então pela Declaração de Bolonha. Para a Criação da

Europa do Conhecimento, o crescimento social e humano é visto como indispensável, assim como a circulação de pessoas, o que oportuniza a obtenção de emprego em qualquer espaço europeu.

O objetivo maior neste processo é a concretização de uma maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino Superior entre os Sistemas de Ensino Europeus. A criação deste Espaço Europeu de Ensino Superior modificou a Educação nas universidades Europeias, inclusive na Universidade pesquisada (Universidade de Lisboa). As principais ações propostas pela declaração foram (Declaração de Bolonha 1999, p2):

[...] Adoção de um sistema de graus académicos que possam ser equivalentes, comparáveis aumentando assim a transparência; Criação de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos: o primeiro voltado para o mercado de trabalho e o segundo ciclo (mestrado e doutorado) dependente da conclusão do primeiro e equivalentes com os outros países que formam este grau académico; Criação de um sistema de créditos como forma de incentivar intercâmbios do tipo Erasmus; Promover a mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; Cooperação para garantia de qualidade de ensino comparável; Promoção da dimensão Europeia do nível superior, no que concerne ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

A declaração ressalta que estes objetivos visam também ao respeito pela individualidade de cada país, individualidade essa ligada á diversidade cultural, de língua, dos sistemas de ensino e autonomia de cada Universidade.

A Universidade de Lisboa realizou um panorama das modificações institucionais sofridas no Relatório intitulado *O “Processo de Bolonha” na Universidade de Lisboa: 2005-2011*, o mesmo foi apresentado em março de 2012. O relatório faz uma síntese dos anos de 2004 e 2005, como anos de preparação para implementação, e os anos de 2006 a 2008, como efetivação da implementação, com os primeiros resultados aparecendo em 2006, mas dentro de um enfoque de preparação e reestruturação.

O relatório apresenta alguns resultados deste primeiro momento, e ressalta aspectos dentro de quatro áreas: I) Mudança na grade curricular para Sistema de créditos; II) Redução do número de cursos do 1º. Ciclo e aumento da pós-graduação, III) Formação de professores e IV) abertura universitária para um novo público.

O relatório ressalta que o ano de 2009 foi um ano de modernização e mudanças internas na UL, os anos seguintes (2010/11), foram períodos onde a implementação do Processo de Bolonha começa a mostrar resultados, e sinaliza que as modificações foram positivas em vários aspectos:

[...] sobretudo no que concerne a transparência da informação, a criação de espaços para a intervenção dos estudantes e de elementos exteriores à UL, a abertura a novos públicos e o repensar de formas alternativas de reconhecimento de qualificações, a obrigação de recolha de evidências para justificar a qualidade do ensino, do sucesso escolar e da investigação, a nova atenção prestada às relações e parcerias internacionais com outras instituições, docentes, estudantes e pessoal não docente. (Oliveira, 2012p. 18)

Apesar dos aspectos positivos que o relatório mostra, o mesmo não nega os problemas da “bolonhização” da Universidade de Lisboa, e cita os principais, tais como, a reorganização interna, a complexificação interna e curricular (inclusive com a modificação do tempo da licenciatura para três anos e do mestrado para dois anos, o que gerou problemas em suas finalizações - dissertações e projetos finais), entre outros problemas decorrentes que devem ser trabalhadas pela Universidade somem-se a fusão da Universidade de Lisboa com a Universidade Técnica de Lisboa. Esta fusão aumentou o clima de apreensão decorrente da crise econômica e social vivida pela Europa.

Ressaltamos que nossa pesquisa ocorreu em meio a fusão das duas Universidades (Universidade de Lisboa e Universidade Técnica de Lisboa) o que tornou o acesso as informações um pouco mais demoradas.

### ***3 Metodologia de pesquisa***

#### **3.1 Caracterização metodológica da Pesquisa**

Quanto à metodologia escolhida nos propomos realizar uma pesquisa quantitativa, com ênfase nos aspectos qualitativos. Entendemos que a colaboração das abordagens qualitativas e quantitativas abre um leque de possibilidades para aprofundar a coleta e análise dos dados pesquisados. Utilizaremos a abordagem quantitativa para dar um panorama da situação de forma ampla. Entendemos que o fenômeno estudado não se esgota

em tal abordagem, mas coloca-se como um início para o aprofundamento qualitativo de aspectos apontados (CANEN, 2003, p.231). Assim, entendemos que a abordagem quantitativa é um acréscimo quando utilizada em conjunto com os aspectos reflexivos da abordagem qualitativa. Acreditamos que a pesquisa ganha em rigor, aumenta sua confiabilidade e credibilidade quando utilizamos em associação aspectos de ambas as abordagens. A ênfase no aspecto qualitativo, na reflexividade exigida para interpretar os dados, não descarta os méritos que o aspecto quantitativo pode oferecer para o enriquecimento desta pesquisa. Segundo Gatti (2007, p.29)

(...) é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si (p.29).

A coexistência de métodos quantitativos e qualitativo não deve ser entendido como dicotomia na escolha metodológica, e sim como uma escolha de abordagens metodológicas que se complementam dentro de um paradigma dialético.

### **3.2 Os dados da pesquisa e os instrumentos utilizados**

Como fonte de dados, contaremos com três, o que segundo Alves-Mazotti & Gewandsznajder (1999, p.163) é uma característica de pesquisas com ênfase na abordagem qualitativa. Essas fontes são de duas naturezas diferentes, a primeira será mediante pesquisa documental, dividindo-se essa em dois eixos, pesquisa e análise de legislação nacional (LDB e LB) e institucional (ementas das disciplinas).

Para análise das políticas nacionais escolhemos a LDB/Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 – Brasil, e LB/Lei de Bases 46/86 de Portugal. Nossa escolha por essas legislações baseia-se em três pontos: inicialmente as leis deveriam ter concordância entre si, quanto à amplitude e tipo de legislação, para que fosse possível traçar parâmetros entre os contextos regionais, as legislações deveriam abranger, ou serem específicas para o Ensino Superior, e finalmente deveria ser uma legislação que abarcasse o direito de todos, e não de um grupo específico (por exemplo: educação especial, indígena ou afrodescendentes). De acordo com

nostros parâmetros, as legislações escolhidas foram as Leis que embasam todo o sistema educacional de ambos os países (LDB/LB).

Para análise documental de uma política institucional escolhemos as ementas das disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação da UFRJ e de todos os Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa/UL. Ressaltamos que para obter permissão para lecionar em Portugal, é necessário o grau de mestre, e como nosso objetivo é pesquisar a formação de professores na universidade, nosso foco foi direcionado para os mestrados e não para a graduação. Escolhemos as ementas como política institucional, pela proximidade que esta mantém com os sujeitos pesquisados. Os dados documentais levantados de ambos os países e universidades em questão, foram obtidos principalmente via pesquisa em documentos públicos mediados pela internet.

A segunda natureza dos dados refere-se à utilização de questionários semiestruturados, com questões abertas e fechadas que foram aplicadas aos nossos respondentes os professores da Faculdade de Educação (UFRJ) e Mestrado em Educação (UL) de ambas as universidades. O questionário (Anexo1) foi construído para responder as questões da pesquisa maior, ele é constituído de 5 blocos. O primeiro engloba o perfil pessoal e profissional dos respondentes; o segundo investiga questões referentes à dimensão de Culturas inclusivas, incluindo a concepção dos professores sobre o processo de inclusão/exclusão; o terceiro engloba o desenvolvimento de Políticas de inclusão/exclusão; o quarto refere-se à dimensão das Práticas de inclusão/exclusão e o quinto refere-se às questões da diversidade, participação e inclusão e como essas são abordadas ou não nos projetos de pesquisa.

Este instrumento de pesquisa foi construído pelo LaPEADE, e foi validado no próprio laboratório e pelos pesquisadores/colaboradores de Cabo Verde, Córdoba e Sevilha, a pesquisadora de Portugal iniciou sua participação na pesquisa após a construção e validação do questionário. Os dados coletados mediante o questionário foram inseridos no software de coleta e análise de dados Survey monkey para análise de textos e dados, utilizamos o software para gerar os relatórios em Excel e PDF que foram analisados mediante indicação de nosso referencial de análise de conteúdo (BARDIN, (2011).

Para análise e interpretação dos dados utilizaremos a análise de conteúdo e o método comparativo. Bardin utiliza uma definição de Berelson (Bardin, 2011, p.42), que segundo o autor é um bom ponto de partida para classificar a análise de conteúdo, sendo esta definida como uma técnica investigativa que de maneira objetiva, sistemática e quantitativa descreve o conteúdo de comunicações onde sua finalidade é a interpretação das mesmas.

Dentro desta definição os aspectos sistemático e quantitativo sobressaem ao aspecto qualitativo, mas podemos observar que a própria definição sofreu modificações no decorrer histórico. Segundo Minayo (2007, p.83), discussões teóricas de pesquisadores e teóricos inferiram sobre este conceito, alguns defendendo seu caráter quantitativo, onde priorizavam-se características estatísticas, e outros seu caráter qualitativo, priorizando características do conteúdo e suas mensagens. Um terceiro grupo de pesquisadores e teóricos buscava a conciliação de ambas as características, buscando assim uma via diferente da dicotomização qualitativo/quantitativo, dentre eles, Bauer (2002), contribui com a seguinte afirmação “No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos”.

Esta afirmação de Bauer está de acordo com a seguinte definição de Bardin (2011):

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.48)

Amplia-se assim a conceituação feita por Berelson, abrangendo aspectos quantitativos e qualitativos, estando de acordo com nossa opção metodológica que utiliza ambas as abordagens.

Quanto à metodologia de análise de conteúdo, Bardin (2011) sugere à organização de diferentes fases, sendo estas a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na fase de tratamento de resultados é onde ocorre a categorização. Esta é constituída pela categorização dos dados pesquisados, podendo a mesma acontecer à priori – antes dos dados serem analisados, sendo categorias fechadas e pré-

determinadas desde o início pelo pesquisador ou seu processo inverso, ou seja, à posteriori, sendo estas categorias abertas que vão emergindo de acordo com a classificação do material.

Escolhemos para organização e análise a categorização à priori, as categorias utilizadas são baseadas em nossos estudos dos processos de inclusão/exclusão, são elas: a Culturas, Políticas e Práticas de inclusão/exclusão em educação.

Para embasar nossa análise comparativa afinamos nosso olhar com Schneider e Schmitt (1998). Segundo os mesmos, a comparação pode ser concebida como parte do próprio processo epistemológico em ciências sociais. É pensando de forma comparativa que percebemos semelhanças e diferenças, explicitamos o conhecimento sobre fenômenos sociais, percebemos regularidades e irregularidades, transformações, continuidades e descontinuidades além de construir tipos e modelos. Dentro da conceituação teórica dos autores, a qual corroboramos, a análise comparativa é indispensável para entender os fenômenos sociais, assim:

É ela que nos permite romper com a singularidade dos eventos, formulando leis capazes de explicar o social. Nesse sentido, a comparação aparece como sendo inerente a qualquer pesquisa no campo das ciências sociais, esteja ela direcionada para a compreensão de um evento singular ou voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos.

(...) o método comparativo não se confunde com uma técnica de levantamento de dados empíricos. O uso da comparação, enquanto perspectiva de análise do social, possui uma série de implicações situadas no plano epistemológico, remetendo a um debate acerca dos próprios fundamentos da construção do conhecimento em ciências sociais. (SCHNEIDER E SCHMITT, 1998, p.49, 48).

### **3.3 O Campo de pesquisa e seus participantes**

Nossa pesquisa tem como foco duas Universidades Públicas situadas em dois países diferentes (Brasil/UFRJ e Portugal/UL). Desta forma, o método comparativo tem importância relevante para este estudo, visto que o mesmo tem um viés comparativo buscando alcançar um eixo de explicação em concordância com nosso referencial teórico. Identificamos nossa análise como comparativa, e buscamos autores para referenciar nossa análise, mas levamos em consideração os contextos de cada universidade, os fenômenos globais e as apropriações



locais de cada uma. Não pretendemos realizar uma análise comparativa, apontando quais contextos são mais inclusivos e/ou excludentes.

Os autores aqui estudados, mais especificamente Schneider e Schmitt, identificam três tipos de análise comparativa. A primeira abrange estudos onde a busca por gerar e controlar hipóteses passa por exames sistemáticos de covariações existentes entre os estudos. Na segunda abordagem o pesquisador analisa vários casos, objetivando assim esclarecer e analisá-los de acordo com conceitos, categorias ou modelos concretos, sendo esta abordagem apontada como importante para a elaboração de teorias. O terceiro viés de análise é nomeado de “contrastes de contextos”, o que significa analisar dois ou mais casos buscando similitudes e contrastes, ou seja, reciprocidade ou não entre os casos. (SCHNEIDER E SCHMITT, 1998, p.34).

Em outra abordagem, buscando esclarecer outros pontos de vista, Schneider e Schmitt (1998) utilizam os conceitos de Bloch e Targa (1991), e mediante estes autores explicitam que o método comparativo pode ser entendido à luz da noção de ciclo de investigação, no qual ele não distingue e classifica diferentes métodos comparativos, mas entende estes como momentos próprios do método comparativo. Assim, eles classificam-no como um momento análogo onde o foco está nas semelhanças e/ou constrativo onde o foco é transportado para os contrastes. A explanação destes momentos do método comparativo é descrito por Bloch apud Targa (1991, p.268) com as seguintes palavras:

(...) justamente concebido, ele /o método comparativo/ dedica, ao contrário, um interesse especialmente vivo à percepção das diferenças, sejam elas originais, sejam elas o resultado de trajetórias divergentes a partir de um mesmo ponto de partida (...) Determinar não somente na generalidade que dois objetos não são parecidos, mas mais ainda — tarefa infinitamente mais difícil, mas também mais interessante — por quais caracteres precisos eles se distinguem (...)” (Bloch, 1983, p.27).

Dentre as variadas formas de classificação do método comparativo, os autores Schneider e Schmitt concordam que dentro do ciclo investigativo estas etapas não são excludentes e claramente delimitadas, podendo ser utilizadas de forma intercalada e concomitante. Apesar das várias definições e classificações, os autores entendem que, independente do viés adotado, se bem aplicado, o método comparativo serve como uma bússola para o pesquisador. O que se faz necessário é encontrar o contraponto, o equilíbrio

entre os diferentes níveis da generalidade sociológica extrema, à singularidade histórica extrema. A utilização do método comparativo em nosso estudo sobre as influências do conceito de inclusão para os professores formadores de professores no Brasil (UFRJ) e em Portugal (UL), procura encontrar singularidades, contrastes, elementos únicos, mas também aqueles compartilhados por ambas as sociedades, buscando, assim, construir um viés explicativo dentro de uma perspectiva omnilética, articulando, assim, nossos dados empíricos e a teoria estudada.

Esta pesquisa como parte integrante da pesquisa maior do LaPEADE, utilizará parte de sua população e amostra, sendo esta menos abrangente, visto que a pesquisa maior contará com o universo de professores que lecionam em quatro países diferentes, a saber, Espanha, Brasil, Portugal e Cabo Verde. Nosso universo será restrito aos professores que lecionam nos cursos de formação de professores, no Brasil, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (cerca de 60 professores) e em Portugal na Universidade de Lisboa (cerca de 90 professores).

### **3.4 Coleta e triangulação dos dados**

A coleta de dados foi realizada em três frentes diferentes, a busca e seleção das Leis de Base, do Brasil e de Portugal, a aplicação dos questionários em ambas as universidades e a seleção das ementas referentes aos cursos de formação de professores.

Para seleção da Lei de Base de Portugal, a utilização do e-mail e reuniões via Skype foram vitais. A pesquisadora Lilia Aguardanteiro (Universidade de Lisboa-UL) parceira da pesquisa maior do LaPEADE e desta pesquisa, foi de suma importância para seleção das políticas de impacto significativo na UL. No Brasil as políticas universitárias, foram selecionadas na página virtual do Ministério da Educação e na própria página da UFRJ/Faculdade de Educação.

A aplicação dos questionários em ambos os países foram realizados em parceria. Em Portugal os questionários foram aplicados por bolsistas da UL, com supervisão da pesquisadora Lilia Aguardanteiro. A aplicação ocorreu em duas etapas, no 1º e 2º semestre de 2012. Foram aplicados 85, destes retornaram 39 questionários respondidos.

No Brasil, a aplicação foi realizada pelos membros do LaPEADE sob supervisão da Orientadora desta pesquisa, Mônica Pereira dos Santos. Os professores foram abordados pessoalmente e convidados a participar da pesquisa, dentre os professores contatados 72 concordaram em responder a pesquisa, e depois devolve-las. A aplicação ocorreu no final do 2º. semestre de 2011, os questionários foram recolhidos no 1º. Semestre de 2012, dentre os aplicados, conseguimos receber 36 questionários respondidos.

As ementas das disciplinas foram coletas via internet, Na UL/Portugal inicialmente não conseguimos encontrar disponível o ementário do Mestrado em Ensino, entramos em contato com a pesquisadora, após averiguação a mesma descobriu que a página da Universidade estava em reconstrução, devido à reestruturação no curso. Mesmo mediante a intervenção da pesquisadora e professora da UL, o caminho mais eficaz foi esperar pela finalização virtual da página e a seleção das ementas via internet. Após a obtenção dos dados entramos em contato novamente com a pesquisadora da UL, para confirmarmos se os documentos que tínhamos eram os corretos.

Esclarecemos que os cursos de Mestrado em Educação na Universidade de Lisboa estão em expansão a cada semestre, no momento da coleta de dados, segundo semestre de 2012, eram oferecidos cinco Mestrados em Educação – Artes visuais, Mestrado em Ensino de Filosofia, Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão, Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol, Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês. Todos os Mestrados de Ensino somavam 78 disciplinas oferecidas, dentre essas 40 estavam sem informação, em uma segunda busca no início do 1º. Semestre de 2013, baixamos este número para 8 disciplinas sem informação.

Para obtenção do ementário da UFRJ, procedemos a coleta de dados direto do SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica), os dados obtidos foram conferidos no site UFRJ e nas páginas das coordenações de licenciaturas e pedagogia e finalmente conferido com as coordenações. As ementas coletadas referem-se às matérias pedagógicas dos cursos de: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Enfermagem, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras (Literatura Brasileira, Inglês,

Francês, Espanhol, Italiano, Alemão, Latim, Grego, Russo, Árabe, Hebraico, Japonês), Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Licenciatura em Psicologia, Licenciatura em Química e Licenciatura em Pedagogia. Todos os cursos acima somaram 91 ementas de disciplinas pedagógicas, dentre as quais 2 estavam sem informações.

A análise de dados de ambas as disciplinas foi realizada mediante nossas três categorias escolhidas à priori, Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão/exclusão.

Cabe ressaltar que no início da pesquisa os Mestrados em Educação eram coordenados diretamente pela reitoria da Universidade, e que no decorrer da pesquisa passaram para a coordenação do Instituto de Educação da Faculdade de Lisboa/IEUL, tendo como coordenador o próprio Diretor do Instituto de Educação/IE, Professor Doutor João Pedro Mendes da Ponte.

Utilizamos a triangulação dos dados como critério de credibilidade aplicado a esta pesquisa, segundo Dezin (2006) a triangulação pode ocorrer de quatro formas diferente: de fontes, de métodos, de investigadores e de teorias. Escolhemos a triangulação por fontes, e utilizaremos três fontes de dados diferenciados (Leis, Ementas e Questionários), buscando alcançar uma explicação sociológica de acordo com os objetivos elencados e com as teorias abordadas.

## ***4 - Análise e discussão dos dados***

### **4.1 Panorama Brasil**

#### **4.1.1 Formação de professores e Universidade na LDB– Uma análise das culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão.**

A presente análise inicia a discussão que pretende trazer à luz pressupostos contidas em nossos objetivos. Assim sendo, pretendemos analisar mediante levantamento, investigação e problematização as políticas universitárias e como as mesmas influenciam, ou não, a concepção de inclusão/exclusão na formação de professores.

Para responder à nossas questões iniciamos com a escolha da principal lei que orienta e determina todos os níveis educacionais brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua 6ª. Edição com atualização em outubro de 2011.

Quadro 1- Estrutura da Lei de Diretrizes e Bases Nacional/LDB  
Sistema Educacional Brasileiro

<b>LDB 9394/96</b>
<b>Título I – Da Educação</b>
<b>Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional</b>
<b>Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar</b>
<b>Título IV – Da Organização da Educação Nacional</b>
<b>Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino</b> <b>Capítulo I – Da Composição dos Níveis Escolares.</b> <b>Capítulo II – Da Educação Básica</b> <b>Seção I – Das Disposições Gerais</b> <b>Seção II – Da Educação Infantil</b> <b>Seção III – Do Ensino Fundamental</b> <b>Seção IV – Do Ensino Médio</b> <b>Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio</b> <b>Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos</b>
<b>Capítulo III – Da Educação Profissional e Tecnológica</b>
<b>Capítulo IV – Da Educação Superior</b>
<b>Capítulo V – Da Educação Especial</b>
<b>Título VI – Dos Profissionais da Educação</b>
<b>Título VII – Dos Recursos Financeiros</b>
<b>Título VIII – Das Disposições Gerais</b>
<b>Título IX – Das Disposições Transitórias</b>

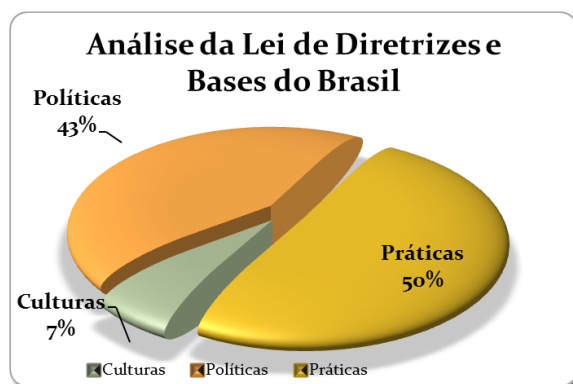
FONTE: LEI DE DIRETRIZES E BASES 9394/96

A estrutura apresentada anteriormente faz parte da atual LDB brasileira, tendo entrado em vigor após sua publicação em 20 de dezembro de 1996.

A LDB contém em si, a normatização de todos os níveis de educação do sistema brasileiro. Sendo nosso objetivo estudar os processos de inclusão/exclusão na formação de professores no âmbito universitário, escolhemos para análise o Capítulo IV – Da Educação Superior e o Título VI – Dos Profissionais da Educação.

De acordo com as categorias por nós escolhida à priori- Culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão- realizamos a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011) esta “é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.” (p.14). O gráfico abaixo é o resultado das incidências encontradas de acordo com nossa categorização.

Gráfico 2: Análise da LDB- Brasil



G2 - FONTE: ANÁLISE DE CONTEÚDO DA LDB BRASILEIRA.

A categoria Culturas de inclusão/exclusão aparece em nossos dados como a terceira categoria, com 7% das incidências. Para exemplificar, trazemos abaixo alguns exemplos:

Art. 43.

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Os exemplos acima não compreendem todas as incidências referentes a esta citação, mas compreendemos que ambas trazem em si princípios essenciais da educação inclusiva. No

Art. 43, VI observa-se uma preocupação com a prestação de serviços especializados e com o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com a comunidade. A menção que a lei faz sobre a relação de reciprocidade nos remete ao conceito de culturas de inclusão/exclusão, segundo o qual promover valores inclusivos está relacionado com o “aumento da participação de todos nas culturas, comunidades e currículos” (BOOTH E AINSCOW, 2011, P.20).

O Art. 56 tem como conceito central a importância da gestão democrática, que por sua vez pode ser compreendida como uma concepção de gestão onde há compromisso com valores democráticos, onde a tomada de decisão parte do grupo, cabendo assim, a todos os envolvidos no processo educacional, participar (PARO, 1998). Este conceito de gestão democrática está de acordo com o nosso referencial de inclusão, especificamente a dimensão de culturas, onde a participação democrática é condição *sine quo non* para a redução de todas as formas de exclusão e discriminação.

Ressaltamos o fato da LDB apontar para a importância da gestão democrática, e sinalizamos que este é um fator positivo para diminuir a exclusão e discriminação, mas somos conhecedores que a existência de uma legislação não garante automaticamente sua efetivação. Sabemos que existe um distanciamento entre os ideais apregoados pela letra da lei, as condições objetivas de implementação e finalmente a efetivação das mesmas (LIMA, ARANDA E LIMA, 2012).

Em nossa segunda categoria, Políticas, temos um quantitativo de 43%, sendo este um índice de grande superioridade em relação aos 7% da categoria anterior (culturas).Objetivando ampliar nossa discussão seguem abaixo alguns exemplos.

Art. 47. § 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O primeiro exemplo aqui citado, diz respeito a normas que a LDB dispõe para a Educação Superior. O art. 47, § 3º, faz referência aos programas de educação à distância, sendo esta, parte da expansão da oferta da educação superior. Mesmo que a intenção seja oportunizar o acesso para aqueles que historicamente ficam à margem, indagamos aqui, quais

são os desdobramentos sociais da mesma, como podemos classificar esta política? Segundo Vieira (2013, p.46), as políticas de ensino superior podem ser classificadas em reguladoras ou emancipatórias. As políticas reguladoras partem dos interesses e diálogos da esfera pública governamental, sem a consulta e participação dos grupos a serem alcançados pelas políticas. As políticas emancipatórias, transformam o grupo por elas alcançado, percebe-se uma transferência de poder, da esfera pública para a sociedade civil. A relação da educação a distância com a busca da equidade no acesso e permanência no ensino superior é clara. No entanto, isto não garante a emancipação dos grupos ao qual a EAD tem sido dirigida.

Por outro lado, concordamos com Vieira (2013) quando diz que:

(...) para analisarmos os objetivos reguladores e emancipatórios [das políticas públicas] devemos nos atentar, especificamente, à continuidade ou transferência de poder do Estado para a sociedade, através da política.

Ou seja: as políticas de EAD, reconhecem a fragilidade social dos sujeitos a quem se dirigem, mas não são emancipatórias, pois não se observa como consequência a transferência de poder.

O segundo exemplo refere-se ao bloco da LDB sobre os profissionais da educação, o art. 62 trata especificamente da formação docente. Vale aqui ressaltar que este artigo foi alterado entre o ano de sua publicação e esta versão de 2011 que estamos utilizando. Na redação original a formação docente, dentro de um prazo estipulado, ficaria a cargo da Educação Superior. O prazo estipulado acabou, e como resultado de uma política que não conseguiu sua efetivação, mudou-se a própria legislação.

Este dado nos demonstra o que é descrito por Sawaia (2011) como efeito perverso do processo de inclusão. Enquanto a LDB, em sua publicação original, tinha como um dos objetivos a melhoria do ensino fundamental em decorrência de professores com formação superior, em contrapartida, deparamo-nos com um grande quantitativo de professores que se encontram sofrendo os efeitos perversos desta política. Não objetivamos analisar aqui os motivos da modificação no artigo 62 e suas consequências na atual formação de professores, mas, salientar os efeitos perversos desta política, que continha em si a dialética inclusão/exclusão, sendo o seu lado excludente o descompromisso político (SAWAIA, 2011)



com aqueles que precisariam completar sua formação ao final do prazo estipulado, e que não foram alcançados por políticas de acesso e/ou permanência no ensino superior.

Para finalizar nossa análise da LDB apresentamos nossa última categoria Práticas com 50% das incidências. Nesta categoria estão compreendidas todas as normatizações legais, onde as práticas refletem valores inclusivos e/ou excludentes. Escolhemos alguns exemplos de maior relevância para nosso estudo:

Art. 43. VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica.

Art. 47. § 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Ambos os exemplos são Práticas categorizadas no bloco da LDB que refere-se ao Ensino Superior. Ambos os artigos apresentados acima contêm em si aspectos inclusivos, o primeiro, indica a importância com a qual a universidade deve incorporar em suas práticas a participação da população. Como vimos anteriormente, a participação é condição primordial para o aumento de espaços mais inclusivos e menos excludentes.

O segundo exemplo enfoca a oferta de cursos com qualidade para o período noturno. Cursos estes cujo corpo discente é, em parte, composto por trabalhadores. A preocupação com este grupo indica o viés inclusivo deste exemplo.

Para finalizar a análise da LDB, devemos ressaltar que as três categorias foram contempladas, entretanto, as categorias de Políticas, com 43%, e a de Práticas, com 50% perfazem a maioria das incidências encontradas. Podemos deduzir que os acordos (políticas) e o fazer (práticas) são os aspectos principais da dos capítulos e títulos analisados da Lei de Diretrizes e Bases Brasileira.

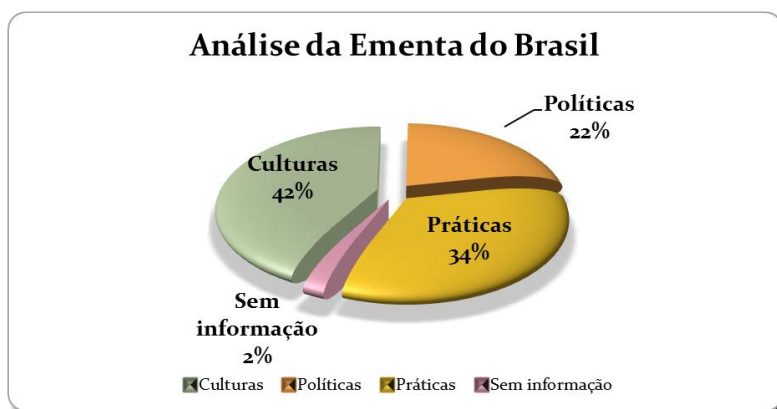
#### **4.1.2 O que reflete o Ementário da UFRJ**

As informações contidas no Ementário analisado foram coletadas utilizando a internet como instrumento. Compreende as ementas das disciplinas de formação pedagógica dos cursos de licenciatura: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em enfermagem, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Física,

Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras (Literatura Brasileira, Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Alemão, Latim, Grego, Russo, Árabe, Hebraico, Japonês), Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Licenciatura em Psicologia e Licenciatura em Química e em Pedagogia e da Faculdade de Educação.

Os dados foram coletados no SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica), no segundo semestre de 2012. Seguindo os mesmos parâmetros de categorização à priori, utilizamos as três categorias, Culturas, Políticas e Práticas de inclusão/exclusão para analisar as ementas. O resultado quantificado, apresenta-se no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Análise das Ementas – Brasil



G3 – FONTE : ANÁLISE DO EMENTÁRIO DA UFRJ/BRASIL.

As três categorias apresentam altos índices de incidências, iniciaremos nossa análise pela categoria de menor índice. Com 22% temos a categoria Políticas, cujo conceito, descrito em nosso Capítulo 2, lembraremos agora. Entendemos políticas de inclusão/exclusão como um conceito que abrange desde as políticas Macro (políticas públicas, legislações e documentos oficiais entre outros) até políticas micro (incluindo aqui os acordos não escritos e tratados realizados entre os sujeitos do fazer educacional diário). Para exemplificar temos as seguintes ementas:

EDD643-Educação a Distância - Histórico. Educação a Distância na Educação Formal, no Ensino Profissionalizante e na Educação Continuada. Legislação e Programas. Iniciativas de governo (federal, estadual e municipal). Experiências Nacionais e Internacionais: Tutoria, Desenho Instrucional e desenvolvimento de material didático para Educação a Distância.

EDWU24-Prát em Polít. e Administ. Educ. Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. O currículo da formação do gestor em Educação. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas de gestão: inovações, criatividade e conservadorismo. Condição de trabalho dos gestores. Relação da escola com o sistema e com a comunidade.

Sobre a disciplina EDD 643, retomamos o que observamos anteriormente, com Vieira (2011), sobre políticas regulatórias e emancipatórias. Em que pese o fato desta ementa existir, observamos que a universidade reconhece a necessidade de formar docentes que saibam utilizar de mecanismos que facilitem a expansão do ensino, lembramos que, as políticas de EAD, conforme concordamos acima com Viera (2011), não são exatamente emancipatórias.

A outra disciplina que selecionamos- EDWU24 Prát. em polít. e Administ. Educ. – é uma disciplina de cunho técnico dentro da educação que visa à administração escolar. O fato dela observar as condições de trabalho e operar com o conceito de que a gestão funciona em uma relação entre a escola, o sistema educacional e a comunidade, demonstra quem tem as possibilidades necessárias para discutir o desenvolvimento de políticas inclusivas, assim como seu contraponto dialético, a exclusão.

Na segunda categoria, de Práticas, com 34% das incidências, encontramos referências diretas às práticas de inclusão/exclusão. Uma das premissas para se aumentar a participação, e assim desenvolver ambientes mais inclusivos e menos excludentes é ter um olhar atento às barreiras, recursos e suportes necessários. Para melhor analisar estes aspectos, dentro da categoria prática, trazemos os exemplos abaixo:

EDF003-Psicanálise em Educação. Possibilidades e limites de uma reflexão crítica no campo dos problemas do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, do adolescente e do adulto, a partir dos conceitos psicanalíticos de transferência, desejo e saber. A psicanálise como instrumento de escuta, e de contribuição para a leitura e o enfrentamento do mal-estar -violência, indisciplina, fracasso escolar, desinteresse pelo conhecimento etc. - presente no interior da escola

EDF363-Psicopedagogia e Educação. Contextualização na história da educação. Questões atuais. Dificuldades e Distúrbios no Processo Ensino-Aprendizagem: identificação e intervenção.

A primeira disciplina EDF003, enfoca especificamente o desenvolvimento humano. Aponto aqui que todos passam por etapas do desenvolvimento, e se em algum momento encontramos barreiras à aprendizagem, este conhecimento deve ser usado como recurso e suporte a todos os alunos que se depararem com barreiras, sejam elas humanas ou sociais. A disciplina aponta para a prática do enfrentamento da “violência, indisciplina, fracasso escolar, desinteresse pelo conhecimento etc.”. Todos estes itens são barreiras que encontramos à aprendizagem e à participação, ressaltamos aqui que remover barreiras não é sinônimo de apontar o que está errado, mas envolve o “descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem” (BOOTH E AINSCOW, 2011, P.40).

Assim como a primeira disciplina, a segunda, EDF363, tem seu enfoque também na detecção das barreiras e nos recursos e suportes que podem ser desenvolvidos para diminuir os processos excludentes. No sentido mais amplo da disciplina, podemos observar que seus pontos principais, abrangem todos que em algum momento encontrem barreiras à participação e a aprendizagem.

Nossa terceira e última categoria, Culturas, apresenta o quantitativo de incidências de 42%. As culturas de inclusão/exclusão são os valores que permeiam as políticas e as práticas. Construir culturas envolve compromisso com valores que expressam o quanto queremos superar a exclusão e promover a participação. Abaixo encontram-se exemplificadas duas disciplinas desta categoria:

EDF122-Psicologia do Desen. e Educação Conceitos fundamentais de Desenvolvimento Humano. Questões básicas relativas ao desenvolvimento biológico, sócio-cultural, afetivo e cognitivo da criança, do jovem, do adulto e do idoso. Perspectivas comportamentais, cognitivas, psicanalíticas, humanistas, psicossociais, para o desenvolvimento psicológico e suas implicações para as práticas e atuações educacionais, em instituições e fora delas. As contribuições da psicologia da educação para a constituição de contextos educacionais não excludentes.

EDW004-Educação e Etnia. Raça e etnicidade segundo as perspectivas antropológicas. Racismo e etnocentrismo. A superação do conceito de raça também pelas recentes contribuições da biologia molecular. Políticas de Ação Afirmativa e educação inclusiva. Cultura(s) indígena(s) e cultura(s) afro-descendente(s) na educação brasileira.

Não intencionamos generalizar toda a categoria de culturas partindo dos exemplos acima, mas ambas as disciplinas indicam o teor das incidências encontradas. Na exploração

dos dados percebemos a utilização de palavras ou variações da mesma, que são centrais para nosso estudo: excludente e inclusiva. A disciplina EDF122, fala de “... constituição de contextos educacionais não excludentes.”, entendemos que a disciplina tem pressupostos para desenvolver recursos que possibilitem diminuir as barreiras à participação e à aprendizagem. O enfoque principal da mesma é o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, objetivando assim a construção de culturas educacionais menos excludentes.

A outra disciplina EDW004- tem como conceitos principais, educação, raça e etnia, com foco nas culturas dos povos afrodescendentes e indígenas. A mesma ressalta o estudo de “Políticas de Ação afirmativa e educação inclusiva”. Aqui se faz necessário lembrar que nosso conceito de inclusão abarca os afro-descendentes e indígenas, mas não enfoca em grupos particulares. Ressaltamos a importância da participação de todos, com a redução da discriminação e de todas as formas de exclusão. Falando em aproximações e distanciamentos dentro deste ponto, cito aqui Santos, Fonseca e Melo (2009):

[...] por reconhecer que as relações entre as múltiplas manifestações de características étnicas devam ser realizadas de maneira não discriminatória, onde as diferenças não sejam vistas como elementos passíveis de submissão e discriminação, mas sim desenvolvidas através do reconhecimento e valorização de suas marcas peculiares, é que estabelecemos pontos de confluência com a inclusão em educação. (p.100)

Dentre as várias disciplinas categorizadas como Culturas, a escolha da EDW004- Educação e Etnia, não foi aleatória. Compreendo que a mesma exemplifica como são temas confluentes, mesmo que haja divergências, pois ambos valorizam o desenvolvimento de culturas inclusivas.

Ao categorizarmos o ementário percebemos que algumas disciplinas compreendiam as três categorias, ou seja, contemplam culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão. Podemos perceber que as três dimensões que compõem e expressam o conceito de inclusão/exclusão em educação estão refletidas nessas ementas:

EDW600-Multiculturalismo e Educação. O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação. Origens, sentidos e abordagens do multiculturalismo. O impacto do multiculturalismo nas políticas e práticas educacionais e avaliativas. Desafios e potencialidades da educação multicultural. Experiências pedagógicas em educação e formação de professores na perspectiva multicultural.

EDF002-Inclusão em Educação. O desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão no campo da educação, em nível institucional, de sistemas e de prática pedagógica.

EDF351-Concep. Prát. Educação Infantil. Teorias, concepções e metodologias de Educação Infantil, história da infância e da educação da criança de 0 a 6 anos, características e alternativas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil, inclusão social e políticas públicas de Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil.

Os três exemplos demonstram como as três dimensões podem interagir. O todo de cada disciplina contém em si, construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas. De acordo com nossa análise, as três disciplinas são tridimensionais, refletem valores e conhecimentos que os professores consideram importantes na formação dos futuros professores (culturas), contemplam metas, diretrizes e objetivos, que permearão a formação pretendida (políticas), e práticas que traduzem ações propostas para tal (práticas).

Segundo Santos, Silva & Fonseca (2010), “Todas as instâncias de formação de professores possuem as três dimensões... o que influencia a maneira como as universidades se organizam e os processos de apropriação do conhecimento” (p.60). Concordamos com as autoras sobre as três dimensões estarem presentes em todas as instâncias da formação de professores e chamamos a atenção para o fato de que, como processo dialético, a inclusão contém em si a sua negação, a exclusão, e como tal, as três dimensões podem ser inclusivas e/ou excludentes.

#### **4.1.3 O que dizem os professores da UFRJ/ Faculdade de educação**

Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário, construído e validado pelo LaPEADE, como já descrito na metodologia de pesquisa. O mesmo foi utilizado como parte da coleta de dados da pesquisa maior.

O questionário é dividido em quatro partes. A primeira realiza um perfil pessoal e profissional dos docentes, as outras três partes do questionário corresponderam às três dimensões cunhadas por Booth e Ainscow (1998) e desenvolvida por Santos (2003) como

parte analítica da perspectiva omnilética de inclusão. São elas: a da construção de culturas, desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão.

Utilizamos para nossa pesquisa algumas questões do questionário que se relacionam com nossos objetivos. A primeira parte que traça um perfil pessoal e profissional dos docentes, será utilizada na íntegra. Avançamos para a pergunta 13 do questionário, que investiga o conceito de inclusão dos professores pesquisados, e para finalizar utilizaremos as questões 21 e 22 do questionário, as mesmas estão contidas no bloco de perguntas referentes ao desenvolvimento de políticas de inclusão, onde faremos uma análise envolvendo as três dimensões aqui propostas: culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão.

Para traçarmos o perfil dos professores formadores de professores brasileiros, lançamos mão de doze (12) questões, assim obtivemos o seguinte Perfil:

Tabela 3: Perfil dos professores brasileiros- UFRJ

<b>Perfil do Brasil- Respondentes totais 36</b>							
<b>Cursos de formação predominantes</b>		<b>Nacionalidade</b>		<b>Faixas etárias predominantes</b>		<b>Estado civil</b>	
<b>Resp. 35</b>		<b>Resp.36</b>		<b>Resp. 34</b>		<b>Resp. 36</b>	
<b>Pedagogia</b>	<b>34,29%</b>	<b>Brasileiro</b>	<b>97,22%</b>	<b>35-40</b>	<b>17,65%</b>	<b>separado</b>	<b>5,56%</b>
<b>Letras</b>	<b>14,29%</b>	<b>Argentina</b>	<b>2,78%</b>	<b>41-46</b>	<b>29,41%</b>	<b>casado</b>	<b>61,11%</b>
<b>Cienc. Sociais/ Psicologia</b>	<b>11,43%</b>			<b>47-54</b>	<b>20,59%</b>	<b>solteiro</b>	<b>19,44%</b>

T3 - FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

Tabela 4: Perfil dos professores brasileiros-UFRJ II

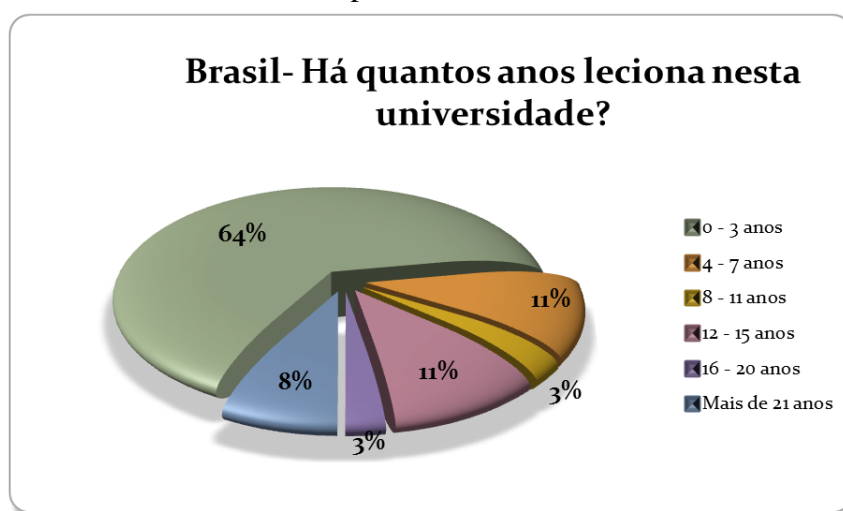
<b>Perfil de Brasil- Respondentes totais 36</b>			
<b>Você se considera</b>	<b>Tem deficiência</b>	<b>Cor</b>	<b>Sexo</b>
<b>Resp. 36</b>	<b>Resp.33</b>	<b>Resp. 36</b>	<b>Resp. 36</b>

<b>heterossexual</b>	<b>91,67%</b>	<b>Sim</b>	<b>21,21%</b>	<b>negro</b>	<b>8,33%</b>	<b>M</b>	<b>25%</b>
<b>Homossexual</b>	<b>2,78%</b>	<b>não</b>	<b>78,79%</b>	<b>branco</b>	<b>69,44%</b>	<b>F</b>	<b>75%</b>
<b>outro</b>	<b>2,78%</b>			<b>pardo</b>	<b>16,67%</b>		

T4 FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

Um fator que marca fortemente o perfil profissional destes professores é a constatação de que a maioria leciona na referida universidade há menos de 4 anos (63,89%). Este é um fator fortemente associado às políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil, que demandam a contratação de novos professores (concursados ou professores substitutos), para suprir a demanda de aumento do quantitativo de vagas nas Universidades Públicas do País.

Gráfico 4: Tempo de trabalho na UFRJ – Brasil



G4 -FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

Se por um lado podemos apontar o aumento do corpo docente como fator positivo, por outro não podemos ignorar que a expansão do ensino universitário, especificamente o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), impõe dura realidade a este mesmo corpo docente.

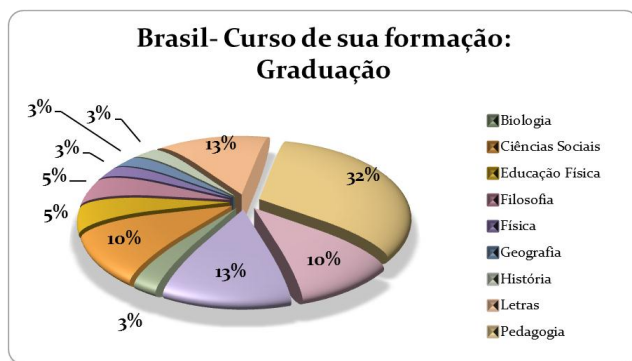
Segundo Leher e Lopes (2008, p.17) grande parte destes professores substitutos, são mal remunerados, com direitos trabalhistas cerceados e longas jornadas de trabalho. As consequências também recaem sobre os professores efetivos, que ficam sobrecarregados com



as demandas que aqueles não podem abraçar (relativas a pesquisa e extensão - orientações, mestrado, doutorado entre outras).

Dentre os respondentes a área predominante na formação é a de ciências humanas, com ênfase nos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e Letras.

Gráfico 5: Curso de formação dos respondentes- Brasil

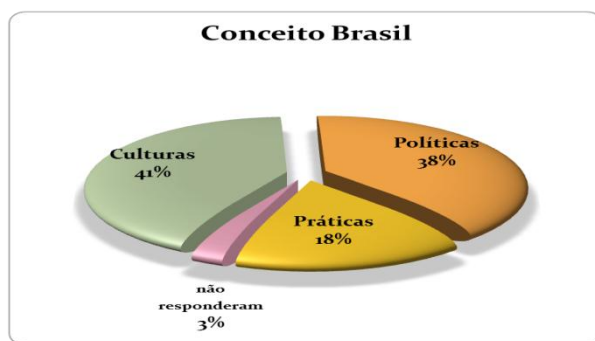


G5-FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

Buscando responder ao objetivo específico onde nos propomos a investigar a concepção dos professores formadores quanto aos processos de inclusão/exclusão, solicitamos que nossos respondentes descrevessem como definem inclusão em Educação.

Ao analisarmos as respostas utilizamos as categorias pré-estabelecidas e estruturamos nossa análise partindo das mesmas. Percebemos que dos 36 respondentes em 41% houve predominância da dimensão das Culturas de inclusão, seguida pela dimensão das políticas com 38% e finalizando com a dimensão das práticas com 18%, somente 3% não responderam esta questão.

Gráfico 6: Categorização do conceito de inclusão- Brasil



G6 -FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

Escolhemos iniciar pela categoria de menor incidência, Práticas, com 18%. As falas dividem-se entre as que direcionam as práticas como um trabalho restrito ao professor “R4 atender/aceitar/ e ter recursos p/ atender a alunos”, “R30 Capacidade do professor em ensinar um mesmo conteúdo para alunos distintos” e aquelas que indicam que inclusão envolve mais do que a relação aluno-professor, “R10 atos que possibilitam pessoas com distintas necessidades acessarem o que os demais acessam”, “R36 oferecer condição de aprendizagem ao maior número de pessoas possíveis”.

Não é possível dentro das falas vislumbrar quem são as pessoas envolvidas nesta prática. Se a comunidade educacional como um todo, se as coordenações ou os gestores, mas fica claro que estes professores compreendem inclusão em educação como uma prática que está além das quatro paredes da sala de aula.

Nossa segunda categoria, Políticas (38%), é a segunda em incidência. Nesta categoria percebemos que as citações direcionam-se para políticas de inclusão no âmbito macro e meso (políticas nacionais e mundiais). Os exemplos abaixo, encontram consonância com os acordos internacionais, que falam de uma educação para todos, e também na atual Constituição Federal Brasileira, R26: “Uma perspectiva teórica e política que considera o outro como tendo uma singularidade diferente dos demais, mas sendo portadoras de direito sociais e políticos iguais”, “R19 o acesso democrático de todos os brasileiros na educação, em todos os níveis.”, “R18 processo democrático e social”, “R22 A inclusão é um processo que possibilita a democratização do acesso às instituições escolares”.

Um ponto em comum entre os trechos acima chama-nos a atenção, são a indicação de que enquanto país democrático, o acesso à educação tem o mesmo viés, ser democrático respeitando os direitos sociais e políticos de cada um.

Nossa terceira e última categoria, Culturas (com 41%), é a que apresentou maior incidência. De acordo com a categorização demonstrada no gráfico, compreendemos que os professores formadores brasileiros/UFRJ, definem e entendem o processo de inclusão de acordo com seus princípios e valores (Culturas). Segundo Booth e Ainscow (2011, p.21) “Os valores constituem guias e sugestões fundamentais para a ação. Eles nos fazem avançar, dão um senso de direção e definem um destino.” Assim, ter sua ação baseada em valores, perceber o quanto eles são norteadores e guias de uma prática pedagógica, não só direciona mas incita

às ações. Entretanto, esses valores podem ser inclusivos e/ou excludentes. Para desenvolver ambientes mais inclusivos e menos excludentes os autores nos direcionam a observar cinco valores que podem contribuir para o desenvolvimento desta estrutura, são eles: igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade.

Seguindo a orientação de Bardin (2011), realizamos uma análise de frequência de palavras. A mesma foi efetuada com o auxílio da ferramenta de busca do software WORD. Assim, submetemos as definições de inclusão em educação a este tipo de análise buscando a frequência dos cinco valores acima.

Como resultado obtivemos os dados da tabela abaixo, sendo os números à direita a inferência das mesmas.

TABELA 5- Análise frequencial- Conceitos de culturas BR.

<b>Índice frequencial de conceitos importantes-Culturas</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Indicador frequencial</b>
<b>igualdade</b>	<b>2</b>
<b>participação</b>	<b>3</b>
<b>comunidade</b>	<b>1</b>
<b>respeito pela diversidade</b>	<b>0</b>
<b>sustentabilidade</b>	<b>0</b>

T5- FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

Para o primeiro valor, Igualdade, encontramos a incidência do mesmo nas falas dos respondentes duas vezes. Na primeira definição de inclusão em educação percebemos claramente que a palavra igualdade é colocada em um horizonte, no futuro, como uma busca de um ideal, ainda está no *devir*. Nesta conceituação a busca pela igualdade faz parte do processo educacional, e visto como tal é alçado para todos que em algum momento encontrem barreiras que impeçam seu sucesso escolar. Esta definição ao nosso ver compreende que inclusão em educação é algo contínuo e para todos, como podemos perceber na citação abaixo:

Processo educacional que visa atender a todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem em função de suas características particulares, promovendo o sucesso

escolar de todos, contemplando as suas diferenças, em um horizonte de **igualdade** e cooperação mútua. (R1)<sup>3</sup>

A outra evocação que encontramos utiliza a palavra igualdade, mas o contexto é direcionado para um determinado grupo. *Permitir as pessoas com deficiência a integrar grupos onde não se sintam inferiores. Dar igualdade de oportunidades aos outros (R2).*

Percebemos que inclusão em educação ainda é compreendida por muitos como uma ação direcionada exclusivamente à pessoa com deficiência. Reiteramos que em nossa concepção este grupo faz parte, está dentro do “nós”, não classificamos aqui as pessoas como pertencentes ao grupo do “outro” que precisa de uma igualdade de oportunidade, e sim como parte de um todo, do “nós”, não somos pessoas iguais, poderíamos dizer que é a igualdade na diversidade. A palavra igualdade, categorizada como um valor, por Booth e Ainscow (2011), difere do sentido que todos devem ser tratados iguais, mas que todos sejam de igual valor, o foco não está em dar igualdade de oportunidades para que em algum momento, grupos em condição de pobreza, de desigualdade social ou outras condições de vida possam ser iguais, mas reduzir as desigualdades, a busca da igualdade enquanto valor, na busca pela participação plena de todos, funciona em relação dialética com a diminuição das desigualdades.

Valorizar a igualdade afeta a forma como organizamos nossos ambientes educacionais, nossas visões administrativas destes espaços e os agrupamentos que escolhemos fazer. Reduzir a desigualdade compreende em seu arcabouço sair do padrão onde a hierarquização de valor ocorre, aumentar a participação de tal forma que o “outro” faz parte do “nós”.

Em ambientes onde a igualdade como valor aumenta, também percebemos a efetivação da participação, sendo esta nossa segunda categoria. Encontramos duas evocações para a mesma, a primeira descrita como “A possibilidade de **participação** plena com acesso e integração” (R1) e a segunda reitera inclusão como participação, onde inclusão em educação é definida como “**Participação** de todos p/ o benefício de todos e eliminação dos preconceitos de cor, raça, gênero, capacidades e inteligência.” (R2).

---

<sup>3</sup>Para cada resposta citada atribuímos um número, sendo R para respondente e o numeral (1) a sequência em que resposta se apresenta.

Em ambas as definições a palavra participação é o eixo central da definição de inclusão em educação. Assim, podemos deduzir que para estes professores não há inclusão sem participação. Observamos uma diferenciação da terceira concepção onde a participação é consequência de outro conceito que é a democratização de acesso, com garantia da possibilidade de organização e participação. Assim, inclusão em educação é definida aqui como, “... um processo que possibilita a democratização do acesso às instituições escolares e o pleno poder de direito a seus instrumentos de organização e **participação.**” (R3).

Na primeira definição, outra palavra nos chama a atenção, *Integração*. O uso da palavra integração no contexto educacional associa-se ao processo de inserção do aluno na escola, onde se espera que o mesmo adeque-se às condições daquele ambiente. Além de divergir do conceito de inclusão em educação, o mesmo é utilizado especificamente para alunos com deficiência. Esperar que o outro se adeque às condições do ambiente, em que o acesso é “permitido”, é hierarquizar, criar grupos, definir ambientes para os “outros”, ou seja, são ações que diminuem a participação. Participação, aqui compreendida como valor, não se esgota em estar presente em um ambiente, em estar presente nas atividades comuns, diz respeito a sentir-se envolvido, ser respeitado, estar engajado e ativo, podendo tomar decisões, inclusive a decisão de não participar.

Nossa terceira categoria também se faz a última, visto que nas categorias respeito pela diversidade e sustentabilidade não foram encontradas ocorrências. Aqui encontramos uma definição de inclusão em educação que utiliza o vocábulo comunidade, a mesma faz referência à comunidade escolar. Trazemos a definição para melhor compreendermos o contexto em que o mesmo foi usado.

R1 - É um processo educativo onde as crianças, jovens portadores de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm direito à escolarização, sendo integrada na **comunidade** escolar.

Encontrar o vocábulo comunidade poderia demonstrar uma consonância com nosso referencial teórico, onde a comunidade é colocada como uma das estruturas principais para efetivação de um ambiente inclusivo. Segundo Booth e Ainscow (2011, p.23) é fundamental, para que a inclusão se faça, preocupar-se com a criação de uma comunidade onde vínculos, senso de responsabilidade, ideais de serviço público, cidadania, entre outros, estende-se para

além da família. A comunidade ao qual fazemos menção aqui preocupa-se em agir cooperativamente, com coleguismo e solidariedade, é o fruto das ações de todos.

Não estamos falando de uma comunidade que funciona perfeitamente, que é inclusiva e está pronta e acabada, mas que procura alcançar de forma processual estes valores, ou seja, desenvolve uma cultura de inclusão na busca por diminuir as exclusões.

No contexto em que a palavra comunidade foi encontrada nas definições de inclusão em educação, ela é o objetivo final da inclusão em educação. O respondente direciona o conceito exclusivamente para alunos com deficiências e distúrbios de aprendizagem, que quando alcançam a possibilidade de acesso à escola, se encontram na posição de precisar se adaptarem (integração) à comunidade escolar. Aqui comunidade não compreende apoio mútuo, cooperatividade ou vínculo. A integração é o objetivo final, quando o grupo excluído, que está fora da comunidade escolar, é recebido no ambiente escolar, aquele grupo já alcançou o fim do processo.

Esta é uma visão reducionista e equivocada de inclusão em educação, como já discutiremos no capítulo 2. Inclusão em educação não está relacionada a nenhum grupo particular, “envolve o aumento da participação de todos nas culturas, comunidades e currículos das ambientações locais e a redução de todas as formas de exclusão e discriminação” (BOOTH E AINSCOW, 2011, p.20).

Ao realizarmos esta análise, os dados que emergiram nos chamaram a atenção devido à baixa incidência das categorias acima. Assim, decidimos realizar a análise frequencial de quais palavras emergem com maior incidência dentro das definições de inclusão em educação. O resultado está descrito na tabela abaixo, sendo os valores à direita a frequência em que o mesmo se apresenta.

TABELA 6- Análise frequencial –Palavras mais evocadas BR

<b>Palavras com maior índice frequencial no conceito de inclusão</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Indicador frequencial</b>
<b>Processo</b>	<b>9</b>
<b>Acesso</b>	<b>8</b>
<b>Necessidades</b>	<b>7</b>

T6 -FONTE: QUESTIONÁRIO APLICADO- INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para explorarmos melhor os dados dentro de seu contexto, escolhemos trazer na íntegra as definições de inclusão em educação que trazem em seu arcabouço as palavras com maior indicador frequencial. Iniciamos pela palavra **Processo**, que apresentou nove incidências, sendo que destas nove, duas estão compreendidas em uma mesma definição.

R1- Processo educacional que visa atender a todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem em função de suas características particulares, promovendo o sucesso escolar de todos, contemplando as suas diferenças, em um horizonte de igualdade e cooperação mútua.

R2 - Ter sensibilidade de perceber a diversidade e adequar o processo educativo a todos.

R3 - É um processo social que visa integrar pessoas com algum tipo de "deficiência". A educação é vista como investimento de integração. Também engloba outras questões, como inclusão por gênero, "raça", orientação sexual.

R4 - Como um processo democrático e social, pois significa a superação de concepção de tolerância. Supõe ser respeitado e atuar em diferentes campos culturais e sociais.

R5 - Processo em que todos se sentem pertencentes às instituições educacionais, sem preconceitos.

R6 - A inclusão é um processo que possibilita a democratização do acesso às instituições escolares e o pleno poder de direito a seus instrumentos de organização e participação.

R7 - É um processo educativo onde as crianças, jovens portadores de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm direito à escolarização, sendo integrada na comunidade escolar.

R8 - Como um processo em que todos, independentemente de origem, etnia, situação social, gênero, orientação sexual, participem coletivamente.

Dentre os respondentes observamos que sete definições utilizam a palavra processo para definir o que é inclusão em educação, um único respondente entende que inclusão é somente adequar o processo educativo. Pensado assim, inclusão tem um fim no momento em que algumas adequações são realizadas. Neste ponto divergimos deste respondente, mas corroboramos com o mesmo ao definir um conceito que engloba todos, não somente a um grupo historicamente excluído, mas todos aqueles que encontram barreiras em algum momento, o que ao nosso ver é um avanço quando analisamos as definições de inclusão em educação.

Outro ponto de confluência com nosso referencial teórico encontra-se no uso da definição de inclusão como processo. Cabe aqui esclarecer que tal processo é infinito. Mesmo

quando as transmutações da exclusão em inclusão desencadeiam efeitos perversos e estes são superados, compreendemos que outros surgirão. (SAWAIA, 2011, p.9)

A segunda categoria que apresentou-se com maior incidência foi **acesso**, com oito evocações. Abaixo transcrevemos as definições que utilizaram o vocábulo acesso em sua íntegra.

R1 - Democratizar o acesso, a produção de conhecimento. Valorizar a diferença e a diversidade.

R2 - Está relacionado a oportunidades de acesso à informação por parte de grupos tradicionalmente carentes de oportunidades

R3 - Prática de tornar esse espaço coletivo sem restringir seu acesso p/ pessoas com NEE.

R4 - Todos com acesso à educação pública gratuita e de qualidade, com atendimento as suas especificidades.

R5 - Possibilitar o acesso igualitário a todos os alunos.

R6- Considerando que vivemos numa sociedade de classes, a inclusão em educação, ao meu ver, seria o acesso democrático de todos os brasileiros na educação, em todos os níveis.

R7 - A possibilidade de participação plena com acesso e integração.

R8 - A inclusão é um processo que possibilita a democratização do acesso às instituições escolares e o pleno poder de direito a seus instrumentos de organização e participação.

Uma das definições utilizou a palavra acesso para definir um processo de abrangência ampla (R7), aproximando-se do conceito que vêm a ser o foco deste estudo, referindo-se ao acesso juntamente com a participação plena de todos (SANTOS, 2003b).

Em sentido diferenciado do citado acima encontramos cinco definições que associam inclusão em educação com ter acesso a algo. Destaco aqui os trechos que sinalizam este aspecto, “*Democratizar o acesso*” (R1), “*oportunidades de acesso*” (R2), “*tornar esse espaço coletivo sem restringir seu acesso*” (R3), “*Todos com acesso à educação pública*” (R4), “*acesso democrático de todos os brasileiros na educação*” (R6), “*democratização do acesso às instituições escolares*” (R8).

Ao percebermos tantas incidências que imbricam inclusão em educação com acesso, precisamos analisar onde referendam-se tantos respondentes diferentes para embasar um ponto de vista convergente. Não cremos ser apenas “coincidência”, fator “ocasional” ou mesmo incidental o uso do vocábulo acesso em estreita ligação com inclusão.



Voltando nosso olhar para as políticas públicas, precisamos fazer menção à Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948), que garante o direito à escola e à educação para qualquer pessoa sem fazer qualquer distinção, em seguida a lei magna vigente, a Constituição Federal da República Brasileira (BRASIL,1988) nasce imbuída do teor da Declaração, visto que o Brasil é um dos signatários da mesma.

A Constituição Federal da República Brasileira (BRASIL, 1988), em suas diretrizes educacionais assegura que todos têm direito à educação, assim como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Trazendo para o chão da escola, este tem sido um princípio usado amplamente para assegurar a entrada de grupos específicos (quilombolas, educação especial e indígenas), que muitas vezes eram barrados em suas tentativas de garantia de acesso à educação formal.

Problematizamos aqui a utilização de acesso como foco principal da inclusão em educação partindo do preceito de que compreendemos inclusão em educação como participação plena. Ter acesso à educação é um direito assegurado pelas legislações brasileiras e um princípio intimamente vinculado à Inclusão. Entretanto, o acesso, sozinho, não a garante. Entendemos que Políticas de inclusão só conseguem ser efetivadas mediante sua articulação com o Desenvolvimento de Culturas e Orquestração de Práticas de inclusão.

Para finalizar nossa categorização por índice frequencial trazemos para nossa reflexão a palavra **necessidade**, que foi evocada sete vezes por nossos respondentes. Seguem as transcrições das mesmas:

R1 - Nunca pensei em definir inclusão, mas creio que são atos que possibilitam pessoas com distintas necessidades acessarem o que os demais acessam.

R2 - Associa-se às necessidades educacionais especiais.

R3 - Oferecer a todos oportunidades segundo suas necessidades.

R4 - É um processo educativo onde as crianças, jovens portadores de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm direito à escolarização, sendo integrada na comunidade escolar.

R5 - processo que visa a proporcionar condições de desenvolvimento aos cidadãos, de acordo com as necessidades de todos.

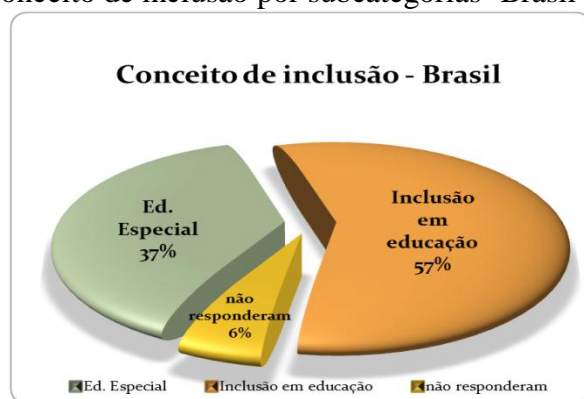
R6- Capacidade do professor em ensinar um mesmo conteúdo para alunos distintos, incluindo aqueles que possuem alguma necessidade especial.

R7 - Uma necessidade fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito com necessidade especial. Contudo, deve ser muito bem planejado e com os recursos e capacitação necessária.

Nas definições mencionadas aparecem exclusivamente aquelas em que a palavra **necessidade** foi utilizada. As mesmas demonstram que muitos professores ainda relacionam o processo de inclusão ao campo da Educação Especial. Mediante este apontamento realizamos uma nova categorização com todas as definições, onde o índice frequencial não foi o recurso de análise escolhido.

Para tal estabelecemos duas subcategorias à priori, Educação Especial e Inclusão em Educação, realizamos análise de conteúdo temática, buscando descobrir os núcleos de sentido dentro das categorias pré-determinadas (BARDIN, 2011,p.135). O resultado pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 7: Conceito de inclusão por subcategorias- Brasil



G7 - FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

Evidencia-se que quando nossos respondentes pensam e discutem inclusão em educação as definições ainda relacionam-se à concepção de Educação Especial. Como esclarecemos no capítulo 1, a concepção utilizada por nós para este estudo não exclui a educação especial, mas inclui e engloba a mesma. Operamos com a ideia de inclusão como conceito amplo, um processo que não se limita a uma parte da população, ou à luta de alguns grupos. Como processo, é infinito, envolve a busca por mudanças com o objetivo de promover a aprendizagem e a participação plena de todos (SANTOS, 2003b).

Descrevendo em números nossa análise, temos 37% das respostas dentro da categoria Educação Especial. Este é um número expressivo, que nos sinaliza o quanto precisamos avançar para o desenvolvimento de uma Cultura de Inclusão. De acordo com os respondentes percebemos que as definições também são atreladas à prática do professor, “*Capacidade do*

*professor em ensinar um mesmo conteúdo para alunos distintos, incluindo aqueles que possuem alguma necessidade especial” (R1), e aos recursos e capacitações que os mesmos devem receber, “deve ser muito bem planejado e com os recursos e capacitação necessária” (R2).*

Em nossa outra categoria a maioria dos respondentes, 57%, define Inclusão em educação de acordo com o conceito central desta pesquisa:

R1-Inclusão refere-se ao processo educacional que visa atender a todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem em função de suas características particulares, promovendo o sucesso escolar de todos, contemplando as suas diferenças, em um horizonte de igualdade e cooperação mútua.

R2 - processo que visa a proporcionar condições de desenvolvimento aos cidadãos, de acordo com as necessidades de todos.

Esta análise nos deixa otimistas, ao percebermos uma maioria, possivelmente em crescimento, visto que estão formando outros professores, que corroboram com um ideal de inclusão como algo para todos. Como nos chama atenção Sawaia (2011, p.11), temos a obrigação de ser otimistas, vislumbrar novos caminhos, isto não é sinônimo de olhar o mundo através de um prisma colorido e fantasioso, temos que exercitar a autocrítica e a visão dos reais obstáculos que se colocam. A exclusão é real e cruel, e o futuro pode ser assustador, mas o otimismo que nos abarca, é o de acreditar nas reais possibilidades que o sujeito tem de lutar contra as condições sociais e humanas excludentes que se colocam. Visto por este ângulo, acreditamos que professores formadores que transmitem valores inclusivos, contribuem para a formação de futuros professores que utilizam estes valores e desenvolvem práticas inclusivas.

Buscando investigar sobre as Políticas de inclusão/exclusão vivenciadas na UFRJ/ Faculdade de Educação e como nossos respondentes relacionam-se com as mesmas, perguntamos se haviam políticas de inclusão em sua instituição. Dos 36 respondentes, quatro não responderam esta questão. Dentre os 32 que se dispuseram a responder, 78,13% responderam que sim, que existem políticas de inclusão em educação em sua instituição, 21, 88% responderam que não existem. As respostas, cujas explicações foram expandidas dentro do campo justificativas, somaram ao todo oito respostas, quatro destas justificativas referem-se ao grupo de respondentes que declararam que não existem políticas de inclusão em suas

instituições, mas justificaram suas respostas assumindo que em realidade não sabem ou desconhecem tal informação.

As demais justificativas relacionam-se aos respondentes que indicaram que na instituição há políticas de inclusão. Transcrevemos aqui suas respostas: “*em nível federal, estadual e municipal*” (R2), “*projetos de extensão*” (R3), “*poucas para alunos de escola pública*” (R4), “*acredito que existem algumas mas insuficientes*” (R8), são justificativas curtas que não expandem nossa compreensão e não nos permite inferir o quanto os mesmos conhecem ou desconhecem as políticas institucionais.

Para complementar os dados da primeira pergunta, indagamos se as políticas e decisões tomadas em direção à inclusão em Educação estavam de acordo com o que eles pensavam. Nas respostas obtidas, 40,63% declararam que estão de acordo, destes somente dois respondentes justificaram suas expostas, “*Sim, mas outras são necessárias*” (R8), “*algumas: Bolsa família por exemplo*” (R5) Em sua maioria, 59,38% dos professores responderam que não, que as decisões tomadas divergem do que eles pensam sobre inclusão, sendo que três justificativas nos chamaram a atenção, “*Forma de camuflar a exclusão*” (R2), “*muita lei e pouca ação*” (R4) e “*algumas são mais de integração do que inclusão*” (R6).

Estas três justificativas nos permitem inferir que na opinião destes professores, as políticas estão descoladas das práticas. Na primeira resposta percebemos claramente que na opinião do respondente 2 (R2) as políticas lançam um véu, nublam a realidade mascarando formas de exclusão que se fazem presentes. Com o respondente 4 (R4) percebemos que as leis são abrangentes e podemos dizer até que satisfatórias, mas que a práticas que deveriam estar ajustadas a estas leis não ocorrem. A terceira e última justificativa faz uma crítica ao teor das políticas em si, onde as mesmas não abarcam o conceito de inclusão, estando limitada à adequação para grupos específicos (integração).

Em seguida perguntamos se por iniciativa própria, participam das discussões relacionadas às políticas de inclusão/exclusão. A resposta majoritária (62,50%) foi que sim, que têm iniciativa para participar. Como nas questões acima também optamos em facultar ao respondente o campo para justificativa, e dentre os que responderam de forma positiva, quatro justificaram suas respostas “*às vezes, fui ao seminário do LaPEADE e foi bom*” (R1), “*mas não*

*muito ou tanto quanto gostaria, por falta de tempo*” (R2), *“Algumas vezes e tento empregá-las em sala de aula”* (R5), as justificativas acima trazem um dado em comum, o fato de que responderam positivamente, mas suas justificativas refletem que a participação com as discussões ocorre de forma intermitente. É indiscutível que os dados demonstram que há um interesse real destes professores pelo tema, mas é difícil inferir até que ponto este interesse reflete-se em culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão.

Nosso outro respondente que afirmou ter interesse em participar relatou que: *“Quando tenho aluno, procuro me envolver com o tema”* (R4), apesar de sua resposta não estar escrita de forma literal *-quando tenho aluno com alguma necessidade ou barreira no processo educativo-* sua resposta nos leva a inferir que estamos falando de alunos com alguma particularidade específica, visto que estes professores estão em contato com alunos em sua sala de aula, e que a diversidade e as barreiras apresentam-se a todo momento. Assim, podemos concluir que este respondente tem interesse e busca informação em momentos em que alunos com perfis específicos apresentam-se em sua sala de aula, não nos sendo possível interpretar que tipo de aluno ou a qual perfil estamos nos referindo. O que podemos perceber é que neste momento não estamos falando de todos os alunos.

Para aprofundar a análise sobre a participação, perguntamos se os mesmos são convidados a participar das discussões relacionadas às políticas de inclusão/exclusão. 38,24% afirmaram que não são convidados a participar, destes somente um respondente justificou sua resposta, *“nunca fui”* (R3), o que não nos permite maior análise. Dentre os que afirmaram ser convidados a participar (61,76%), somente dois justificaram suas respostas, *“pouco aqui no RJ”* (R1), *“às vezes”* (R2), novamente reitero que são respostas de conteúdo evasivo, o que limita nossa análise. Enquanto as justificativas são vagas, os números demonstram que estes professores, em sua maioria, tomam ciência e são convidados a participar de discussões sobre o tema, o que nos permite questionar: Será que o fato de serem convidados e afirmarem que participam reflete em sua responsabilidade e compromisso com o tema em questão?

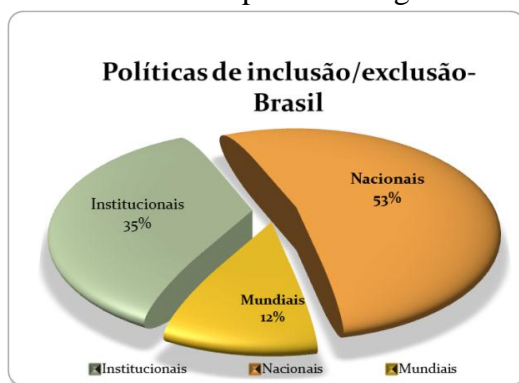
O que nos leva à nossa próxima questão. Perguntamos se os mesmos sentem-se responsáveis pelas políticas de inclusão/exclusão, 81,82% responderam que sim, enquanto 18,18% responderam que não. Três respondentes apresentaram justificativas, duas delas afirmativas *“Educar é ato político”* (R1) e *“Como professor e cidadão”* (R2), e a terceira,

negativa “*Nunca me senti responsável*” (R3). As justificativas refletem pouco sobre o que realmente pensam nossos respondentes, mas os números demonstram que os professores formadores de professores assumem que este é um compromisso de todos, e não de alguns que dedicam-se à pesquisa e estudo do tema em tela.

As respostas que obtivemos nas três questões anteriores, ou seja, se os professores participam espontaneamente, se são convidados a participar e se sentem-se responsáveis pelas políticas, foram positivas e nos permitem vislumbrar um pouco dos futuros professores que estão sendo formados. De acordo com Santos & Paulino (2008, p.61), a ação pedagógica dos professores é constituída de forma histórica, ao longo de suas experiências enquanto sujeito. E estes processos podem incentivar futuras práticas profissionais excludentes, caso sua base de formação não tenha orientações e experimentações inclusivas. Os números apresentados levam-nos a inferir que os alunos destes professores estão em contato constante com formadores que têm orientações inclusivas e conseqüentemente praticam e permitem a estes alunos experimentarem um cotidiano de práticas inclusivas.

A última questão por nós explorada diz respeito às políticas institucionais de inclusão/exclusão. Solicitamos que os professores citassem ao menos duas políticas institucionais de inclusão, caso as conhecessem. Ao iniciarmos as análises percebemos que algumas políticas citadas como institucionais, diziam respeito às políticas de outras esferas. Além das políticas institucionais, foram citadas políticas mundiais de inclusão, e políticas nacionais. Em nosso capítulo metodológico discorremos sobre a possibilidade de outras categorias emergirem, além das pré-estabelecidas, Culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão. Para estudarmos os dados desta questão classificamos as respostas em três categorias que emergiram dos dados: Políticas Mundiais, Políticas Nacionais e políticas institucionais. Como resultado, obtivemos os dados expostos no gráfico.

Gráfico 8: Conceito de inclusão por Subcategorias – Brasil II



As políticas categorizadas como nacionais somaram 53% das respostas, em seguida as institucionais com 35% e finalizando em menor número as políticas mundiais com 12%.

Categorizamos como Políticas Mundiais, exemplos de políticas que a instituição coloca em prática, como: *“inclusão de alunos com deficiência física”* (R5), mas que em sua gênese são diretrizes mundiais. Utilizamos esta citação para exemplificar, está posta como uma prática institucional, mas é uma diretriz da Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), que posteriormente é adotada e defendida pela Constituição Federal da República Brasileira (BRASIL, 1988) e reafirmada na Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), todos documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Os documentos não são específicos para deficiência física, mas asseguram a educação para todos, o que engloba o exemplo de política citada.

Na categoria Políticas Nacionais, encontram-se políticas que fazem parte da legislação nacional, e que como tal, são colocadas em prática, ou deveriam ser, por todas as instituições de ensino brasileira. Esta foi a categoria com maior número de incidências com 53%. Como exemplo de uma política meso, temos: *“Modificação de algumas instalações com vistas a facilitar o acesso de cadeirantes etc..”* (R11). As modificações implementadas quanto ao acesso físico são a implementação do decreto-lei 5296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis n°s 10.048, de 8 de novembro de 2000 e a 10.098, de 19 de dezembro de 2000, todas legislações nacionais que versam sobre acessibilidade.

Finalmente, na categoria Políticas Institucionais, encontram-se as respostas que foram solicitadas no questionário. Para melhor compreendermos esta categoria e as políticas citadas criamos subcategorias para as mesmas: políticas voltadas para a Inclusão em educação e políticas voltadas para a educação especial. 42% dos exemplos encontram-se na categoria Inclusão em educação, onde políticas de abrangência mais ampla são citadas: *“Iniciativa de bolsas a estudantes c/ renda baixa. Iniciativa de bolsas a estudantes p/pesquisa. Iniciativa de alojamento a estudantes residentes em locais distante”* (R12). Na segunda categoria (58%) encontramos políticas cuja abrangência restringe-se ao grupo de alunos com deficiência, *“as disciplinas de educação especial oferecidas nos cursos de formação.”* (R10)

Podemos perceber, mediante a leitura dos dados, que as políticas de inclusão/exclusão da instituição são desconhecidas de nossos respondentes. Dois dados diferentes nos levam por este caminho interpretativo, o primeiro é a constatação de que somente 16 professores escolheram responder esta questão. Entre todas as perguntas, este foi o maior índice de abstenção que analisamos. O segundo dado refere-se aos que escolheram responder a questão, as respostas, em sua maioria, não são políticas institucionais.

## **4.2 Panorama de Portugal**

### **4.2.1 Formação de professores e Universidade na Lei de Bases 46/86**

#### **- Uma análise das culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão.**

Nossa análise das ementas do Mestado em Educação da UL (Portugal) busca responder às questões de pesquisa propostas em nossos objetivos, que são analisar, mediante levantamento, investigação e problematização, as políticas universitárias e como as mesmas influenciam, ou não, a concepção de inclusão/exclusão na formação de professores. Buscando um parâmetro abrangente e que houvesse equivalência em documentos brasileiros para um panorama, realizado na triangulação dos dados, escolhemos a Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Buscando conhecer a lei que normatiza o sistema educacional Português, realizamos uma busca pelas normas legais e consultamos a pesquisadora que colabora conosco na pesquisa Internacional em Portugal, Lilia Aguardenteiro. A pesquisadora confirmou a legislação em vigor e todas as suas alterações. A Lei de Bases do Sistema Educativo português data de 1986 e é a lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. A mesma foi alterada pela lei n.º 115/97, onde houve mudanças significativas para o ensino superior. Houve ainda a alteração da lei 49/2005, de 30 de Agosto, onde o Ensino Superior também sofreu modificações - inclusive para adequação ao Processo de Bolonha. Finalizando, a última alteração legislativa



foi a lei 85/2009, de 27 de Agosto, com alterações significativas no ensino básico e na organização geral da educação. Segue abaixo quadro com a estrutura da mesma:

Quadro 2- Estrutura da Lei de Bases do Sistema Educativo/LB  
Sistema Educacional Português

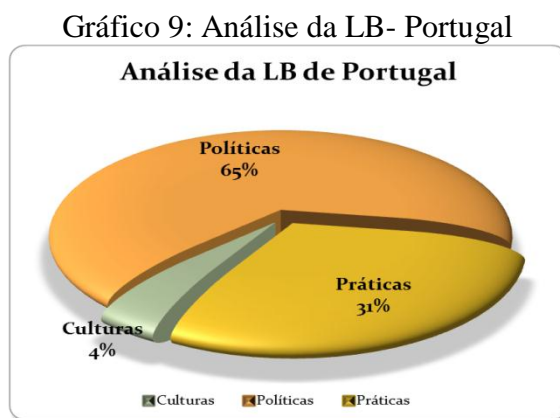
<b>Lei de Bases- Portugal - n.º 46/86</b>
<b>Capítulo I - Âmbito e princípios</b>
<b>Capítulo II - Organização do sistema educativo</b> <b>Secção I - Educação pré-escolar</b> <b>Secção II - Educação escolar</b> <b>Subsecção I - Ensino básico</b> <b>Subsecção II - Ensino secundário</b> <b>Subsecção III - Ensino superior</b> <b>Subsecção IV - Modalidades especiais de educação escolar</b> <b>Secção III - Educação extra-escolar</b>
<b>Capítulo III - Apoios e complementos educativos</b>
<b>Capítulo IV - Recursos humanos</b>
<b>Capítulo V - Recursos materiais</b>
<b>Capítulo VI - Administração do sistema educativo</b>
<b>Capítulo VII - Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo</b>
<b>Capítulo VIII - Ensino particular e cooperativo</b>
<b>Capítulo IX - Disposições finais e transitórias.</b>

Q2 - FONTE: LEI DE BASE N.º 46/86 E SUAS ALTERAÇÕES.

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases brasileira, a Lei de Bases portuguesa abrange em sua estrutura, todo o sistema educacional português. Sendo uma legislação de grande amplitude, realizamos recortes dentro dos temas de nossa pesquisa. Utilizaremos os seguintes itens para análise: Subsecção III - Ensino superior, que é parte Capítulo II - Organização do sistema educativo, e o Capítulo IV - Recursos humanos. O capítulo de recursos humanos trata das questões correspondentes ao Título VI – Dos Profissionais da Educação, da LDB brasileira.

Seguindo o tipo de análise escolhida e explicitada em nosso referencial metodológico, interpretamos os dados mediante análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p.14). As inferências foram inicialmente quantificadas, de acordo com nossas categorias escolhidas

a priori, e neste capítulo realizaremos análise qualitativa dos dados. O gráfico abaixo é resultado de nossa categorização da Lei em Culturas, Políticas e Práticas:



G9 FONTE: ANÁLISE DE CONTEÚDO DA LB PORTUGUESA.

Ao realizarmos a pré-análise e a exploração do material (BARDIN, 2011, p.125), utilizamos a legislação com as alterações realizadas pela lei 115/97, o que nos trouxe como resultado inferencial, 1% na categoria culturas. Para análise final, após nova busca, analisamos a Lei de Bases em sua última versão 85/2009, de 27 de Agosto. Os grifos que seguem nos textos abaixo dos exemplos, são nossos, e demonstram as alterações sofridas pela lei. Iniciaremos nossa discussão com a dimensão de menor incidência (4%), na categoria culturas. Para ampliar nossa discussão apresentamos abaixo dois exemplos categorizados, o primeiro foi extraído do recorte da LB que versa sobre a Educação Universitária, e o segundo refere-se aos recursos humanos.

Artigo 11º

**i) Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.**

Artigo 33º

f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;

O primeiro exemplo foi acrescentado em sua íntegra ao Artigo 11º, esta alteração ocorreu em decorrência da lei 49/2005. Grande parte das alterações sofridas por esta legislação, compreendia o ajustamento do Ensino Superior Português aos novos acordos

Europeus. Segundo Pires (2007), as novas bases educacionais foram ajustadas para comportar dois acordos, O Processo de Bolonha (1999) e a Estratégia de Lisboa (2000), as mudanças são caracterizadas em sua fala como um movimento:

Em Portugal, este movimento impôs às instituições de ensino superior portuguesas uma mudança não só organizativa, mas também uma mudança de paradigma relativamente à sua missão, às suas formas de atuação, em particular, aos referenciais de ensino-aprendizagem (PIRES, 2007,p.2).

Temos aqui no art. 11º, i) o acréscimo de um objetivo do Ensino Superior, promover os valores, sejam eles demonstrados ou não. É a valorização desta nova rede de informações internacional que está sendo criada. Nosso próximo exemplo refere-se à formação do professor. Segundo o artigo 33º a formação deve referendar-se na “*realidade social*”, uma formação que não perde de vista com quem, e para quem eu estou formando, respeita e valoriza o outro, e percebe que este outro também sou eu. Podemos pensar em cultura como valores que norteiam e permeiam nossas ações, elas são tessituras construídas pelas relações que socialmente estabelecemos.

De acordo com a análise acima, nossos valores expressam-se em nossas ações (prática). As culturas de inclusão expressas na LB centram-se no respeito pelo outro e na realidade social, buscando sua complementariedade nas ações. Questionamos como as práticas são demonstradas na mesma legislação? Podemos perceber os mesmos valores em ação? Em busca de respostas a estas questões, trazemos abaixo exemplos de nossa segunda categoria, práticas, com 31% das incidências:

Artigo 11.º

f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, **num horizonte de globalidade**, em particular os nacionais, regionais e **européus**, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural;

O art. 11º, f) já fazia parte da redação legislativa portuguesa, as mudanças encontram-se nas palavras “*horizonte de globalidade e europeus*”. As práticas aqui descritas convergem com os valores expressos acima, na categoria Culturas: o respeito pelo outro e a realidade social são contemplados.

Finalizando nossa categorização da Lei de Bases portuguesa, chegamos à nossa terceira e última categoria, políticas com 65%. Esta compreende a parte majoritária de nossa categorização. Dentre os muitos exemplos desta categoria, selecionamos os transcritos abaixo, devido à sua importância como políticas que orientam a diminuição das barreiras, propiciando assim ambientes mais inclusivos, e conseqüentemente menos excludentes.

Artigo 12.º Acesso

1 - a) Democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades;

5 - Têm igualmente acesso ao ensino superior, nas condições a definir pelo Governo, através de decreto-lei:

a) Os maiores **de 23 anos** que, não sendo titulares da habilitação de acesso ao ensino superior, façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, **realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior**;

6 - O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios de correntes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.

**7 - Os trabalhadores-estudantes terão regimes especiais de acesso e ingresso e de frequência do ensino superior que garantam os objectivos da aprendizagem ao longo da vida e da flexibilidade e mobilidade dos percursos escolares.**

Os dispositivos legais acima têm um ponto de convergência, todos tratam do acesso ao Ensino Superior. Ressalto que os trechos grifados referem-se ao que foi inserido após a reforma da lei 49/2005.

Os conceitos presentes no item 1 a) do artigo norteiam os demais itens legislativos descritos abaixo, o que nos incita ao diálogo com os mesmos. Assim, temos: democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades.

A primeira palavra, democraticidade, diz-se como qualidade de quem é democrático, de quem exerce a democracia. Segundo o dicionário de política (BOBBIO, 1998), a palavra democracia precisa ser entendida dentro de seu contexto (sociológico e temporal). Mesmo dentre várias correntes, temos a Democracia como valor, que se realiza somente na formação da vontade geral e a Democracia como método, indicando um certo conjunto de fins, entre os

quais sobressai o fim da igualdade jurídica, social e econômica, independentemente dos meios adotados para os alcançar.

Dentre as várias definições do próprio dicionário, entendemos que a democraticidade citada na Lei de Bases portuguesa não pode ser definida somente como valor, nem somente como método, mas um entrecruzar de ambas as definições, e como consequência “prover as condições para o pleno e livre desenvolvimento das capacidades humanas essenciais de todos os membros da sociedade.” (BOBBIO, 1998, P.37).

A democraticidade para acesso à universidade com o propósito de diminuir exclusões, aumentar a participação e desenvolver ambientes mais inclusivos, tem ligação com envolver os sujeitos nas decisões, permitir momentos de reflexão e proposição.

A segunda palavra, Equidade, conceitua-se segundo Holanda (2004), como “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um, justiça”. Segundo Sposati (1999), é introduzir o conceito de diferença no campo da igualdade para que todos sejam tratados com justiça. No decorrer da LB, a importância da equidade é trazida à tona várias vezes, e a mesma está sempre relacionada como combate à exclusão, como podemos observar nos exemplos acima mencionados.

O estudo da palavra equidade nos leva a nossa terceira e última palavra, Igualdade. Aqui neste contexto, a palavra igualdade vem acompanhada de oportunidade, mudando seu sentido e tornando-se um novo conceito, igualdade de oportunidade. O estudo da palavra igualdade nos demonstra que não é de fácil definição um conceito que abarca em si, a desigualdade em sentido dialético. Como ser igual? Distribuindo igualmente para todos? Olhando à todos igualmente, independente de suas características pessoais? Minimizando as condições inerentes ao ser humano? Ou reconhecendo cada característica que nos diferencia?

Em consulta ao dicionário de política (BOBBIO, 1998) encontramos inúmeras definições, como as premissas de Aristóteles: "Igualdade proporcional" ou "Igualdade das relações" que significavam, "partes iguais aos iguais" e "partes desiguais aos não-iguais". Neste mesmo caminho, deparamo-nos com o ideal de Marx "a cada um conforme a sua necessidade" e nas palavras de Rousseau; "Por Igualdade temos de entender, não que o grau de poder e de riqueza é absolutamente idêntico para todos, masque... nenhum cidadão é

bastante rico para comprar outro, nem há nenhum tão pobre que seja forçado a vender-se a si mesmo". (idem, p. 598)

O aprofundamento de nossa análise, dentro do mesmo dicionário, nos levou à nossa gênese, Igualdade de Oportunidade. Como princípio, o mesmo também é tratado como nivelamento das oportunidades, e sua aplicabilidade define-se na redistribuição do acesso a várias posições na sociedade. Entretanto, este conceito também pode ser compreendido de acordo com as premissas "A cada um segundo a sua necessidade" (BOBBIO, 1998,p. 601) e "A cada um segundo a sua capacidade" (BOBBIO, 1998,p. 601) o que colocaria a questão da meritocracia em jogo.

Refletimos neste ponto nas bases conceituais que inspiraram a legislação em si. Em que sentido a mesma opera quando tratado termo igualdade de oportunidade? Neste ponto o que podemos observar é o desdobramento da mesma, nos outros instrumentos e no decorrer da pesquisa maior em desenvolvimento pelo LaPEADE.

Analisando nosso conceito dentro do referencial de inclusão, estamos falando de valorizar as diferenças. Nas palavras de Santos & Paulino (2008): - igualdade... não é, de forma alguma, tornar igual...não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. (p.12), a ênfase não está em assumir que as desigualdades não podem ser modificadas, de tal forma que preferimos criar gatilhos para "integrar" quem precisa de oportunidade. A mudança deve vir do combate à desigualdade, e não a aceitação. Booth e Ainscow (2011, p.22) definem a igualdade em um paradigma inclusivo como: "igualdade não se refere a igualdade de oportunidade para os que têm status, riqueza e condições de vida desiguais, mas a reduzir estas desigualdades."

Nossa perspectiva qualitativa e analítica não nos indica a possibilidade de delimitar a legislação como inclusiva ou excludente, mas de perceber as nuances e refletir sobre as mesmas. Nossa perspectiva teórica nos aponta que inclusão/exclusão, enquanto processo, é dinâmico, em movimento. Em alguns momentos percebemos com mais ênfase o viés inclusivo da legislação. Como se desenvolverão as mesmas depende do contexto histórico, sociopolítico e econômico, bem como dos sujeitos envolvidos em cada processo, desde a implantação das leis até os acordos feitos em sala de aula.

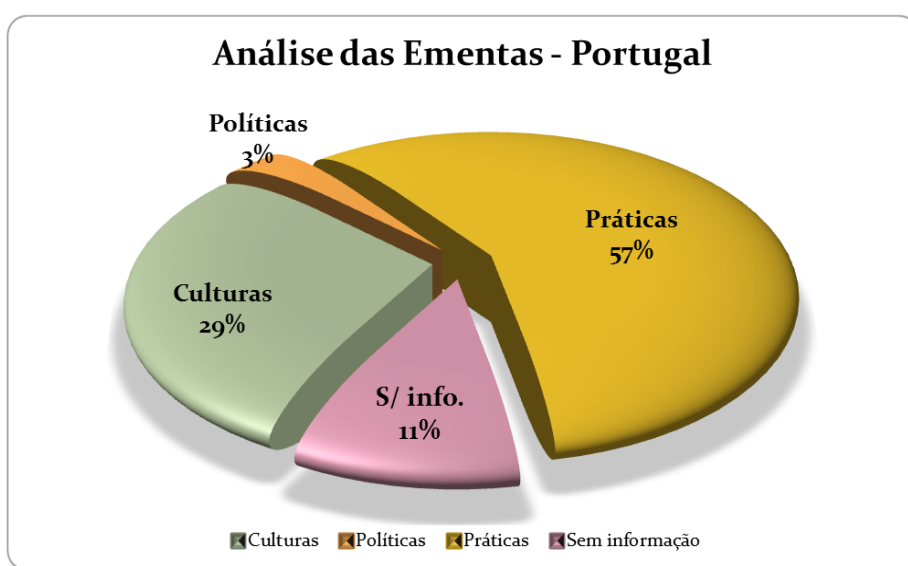
#### 4.2.2 O que reflete o Ementário da Universidade de Lisboa/UL

No caso português, realizamos um levantamento das ementas do Mestrado em ensino. Como já esclarecemos anteriormente, os graduandos que desejam lecionar em Portugal precisam do grau de mestre, e como nossa pesquisa é direcionada para os formadores de professores, a pesquisa foi realizada no Mestrado em ensino da Universidade de Lisboa e não na graduação.

O levantamento das ementas foi realizado no início do segundo semestre de 2012. Naquele momento, constatamos que das 74 disciplinas oferecidas nos mestrados de ensino da Universidade de Lisboa, 40 estavam sem informações, constavam apenas os nomes das disciplinas e trinta e quatro continham as informações completas. Realizamos a análise dos dados obtidos.

O interesse em obter dados mais completos nos levou a realizar um segundo levantamento no início de 2013. Neste momento somente oito disciplinas continuavam sem informação. Procedemos à segunda análise de conteúdo com base nas novas informações. O gráfico que segue é o resultado desta análise:

Gráfico 10: Análise das Ementas - Portugal



G10 - FONTE: PLANO DE ESTUDO DAS UNIDADES CURRICULARES DA UL.

A primeira categoria analisada foi a de Políticas, com 3% das incidências. As mesmas estão compreendidas dentro das disciplinas optativas. Os grifos são nossos, com o objetivo de ressaltar as expressões que nos chamaram a atenção, mediante as quais escolhemos os exemplos abaixo:

Opção B (Formação Educacional Geral) - Educação para a Saúde (EpS)

Adquirir conhecimentos **acerca da política de saúde** na escola em Portugal e noutros países europeus; **Disposições curriculares nacionais** relativamente a esta área transversal;

Contributos da EpS na motivação e compreensão do **papel de cada um na criação de um ambiente saudável na escola e na vida**; Aplicar metodologias de ensino-aprendizagem **adequadas ao estudo** de temas em EpS; Analisar criticamente as condições de promoção da saúde nas instituições escolares.

As intenções inclusivas e/ou de diminuição da exclusão são concretizadas mediante Políticas, sejam elas documentos nacionais, estratégias e documentos institucionais até planejamentos de aula e acordos, sejam eles falados ou escritos, que ocorrem nos ambientes educacionais (SANTOS e PAULINO, 2008). O exemplo acima demonstra uma tendência em todas as inferências desta categoria: percebemos questões referentes aos três âmbitos de políticas (internacionais, nacionais e institucionais). As políticas internacionais, compreendem em sua maioria políticas ligadas as determinações de Bolonha, para criação de uma Europa do Conhecimento (BOLONHA, 1999), e políticas nacionais e institucionais, aqui representadas pelas indicações do currículo nacional, chegando às questões do fazer diário da escola.

Percebemos um viés inclusivo na preocupação com as questões relativas aos novos contextos (mesmo com as determinações de Bolonha), assim como a responsabilização de cada um para um ambiente saudável, o que nos remete ao nosso referencial teórico de inclusão em educação. Para desenvolvermos ambientes mais inclusivos e menos excludentes, além do respeito à diversidade e a preocupação com a comunidade, também temos a preocupação com a sustentabilidade. Segundo Booth e Ainscow (2011, p. 8) “Um compromisso com valores inclusivos tem de envolver um compromisso com o bem estar das gerações futuras”.

Passamos agora para nossa segunda análise, Culturas com 29% das incidências. A disciplina descrita abaixo é obrigatória e consta em todas as grades curriculares de todos os mestrados de ensino:



### Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem

Esta disciplina pretende proporcionar aos futuros professores conhecimento resultante de teorizações, de investigações e da experiência sobre o fenómeno do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos e sobre os processos e problemas da aprendizagem.

Especificamente:

1. Adquirir quadros conceptuais **para uma reflexão** fundamentada sobre os processos de **aprendizagem e desenvolvimento**.
2. Desenvolver competências de gestão e promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, **atendendo às características de cada aluno**, de cada turma e do contexto em que se inserem.
3. Saber **analisar, prevenir e intervir em diferentes situações problemáticas** no contexto escolar.
4. Desenvolver **atitudes** e práticas dos professores que contribuam **para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem**.

Este exemplo foi seleccionado por englobar duas temáticas constantes dentro da categoria Culturas: *desenvolvimento e aprendizagem e problemas de aprendizagem (de ordem social ou humana)*.

Como disciplina obrigatória da formação de professores, percebemos que os valores expressos, “*ser reflexivo, ser atento às características de cada um, mediar situações problema e estar atento aos processos de aprendizagem*” são importantes para a formação cultural dos professores. A instituição valoriza tais princípios visto que utiliza seu “poder”, e selecciona esta disciplina como parte comum da formação de todos os professores.

Finalizando a análise das ementas de Portugal/Universidade de Lisboa temos nossa terceira categoria majoritária, com 57% de incidências, as Práticas.

Opção B (Formação Educacional Geral) - Necessidades Educativas Especiais

- **Conceber e operacionalizar** um espaço/tempo académico de apropriação de conhecimentos e mobilização/ desenvolvimento de competências que fomenta a análise crítica da fundamentação teórica pertinente, bem como da **investigação** que tem vindo a ser desenvolvida no âmbito da **educação inclusiva** e das crianças e jovens categorizados como apresentando NEE;
- **Facilitar a partilha de perspectivas**, saberes e vivências dos diversos participantes, quer sob a forma de oralidade quer de escrita;
- Desenvolver, nos futuros professores, uma consciência epistemológica e social que fundamente as suas actuações pessoais e profissionais, nomeadamente quando leccionam em escolas/turmas que incluam crianças e jovens categorizados como apresentando NEE;

- **Fornecer ferramentas** que facilitem a intervenção crítica no domínio da educação inclusiva e dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos categorizados como apresentando NEE;
- Desenvolver hábitos de leitura, pesquisa e autonomia, como contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

A disciplina abaixo, Necessidades Educativas Especiais foi selecionada, por dois motivos. Primeiro porque, em nossa análise por incidência de palavras, foi a única que indicou a utilização da expressão *Educação Inclusiva (ou inclusão)*. O segundo motivo foi o fato dela estar disponível em todos os Mestrados em Ensino, apesar de ser optativa ao aluno. Fica perceptível mediante a única disciplina que cita o termo Educação inclusiva, que o conceito de inclusão utilizada nesta política universitária identifica-se somente com as práticas da Educação Especial.

Cabe ressaltar que operamos com o conceito de inclusão para todos, é um conceito que em sua complexidade dialética com a exclusão, significa que todos os que, em algum momento, encontram barreiras à aprendizagem precisam de suporte e recursos. Práticas inclusivas dizem respeito aos sujeitos que cabem debaixo do “guarda-chuva” da Educação especial, mas também aos demais, é a relação entre o que se ensina e como se ensina refletindo as culturas e as políticas inclusivas.

#### **4.2.3 O que dizem os professores da Universidade de Lisboa/UL**

Assim como na análise dos questionários do Brasil, utilizamos como instrumento de coleta de dados o mesmo questionário, construído e validado pelo LaPEADE e pelo Grupo Internacional da Pesquisa, e selecionamos as mesmas perguntas utilizadas na análise brasileira (primeiro bloco completo, e as questões 13, 21 e 22). Como já descrito na metodologia, o mesmo é parte da coleta de dados da pesquisa maior.

O primeiro bloco do questionário, realiza um perfil pessoal e profissional dos docentes, utilizaremos o mesmo na íntegra traçando assim o perfil dos professores formadores de professores de Portugal, especificamente da Universidade de Lisboa.

Este perfil corresponde aos professores que lecionam na Faculdade de Letras, Faculdade de Belas-Artes, Faculdade de Ciências, Instituto de Educação e no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, sendo estes os professores que lecionam nos

Mestrados em Ensino. No momento da aplicação do questionário os professores dos cursos acima perfaziam um total de 105, destes retornaram 39, que perfazem o total de sujeitos pesquisados em Portugal.

Traçamos o perfil dos professores de acordo com o primeiro bloco do questionário. Seguem quadros com detalhamento:

Tabela 7: Perfil dos professores portugueses – UL

Perfil de Portugal- Respondentes totais 39							
Cursos de formação predominantes		Nacionalidade		Faixas etárias predominantes		Estado civil	
Resp. 35		Resp. 39		Resp. 39		Resp. 38	
outros	68,42%	Port.	92,31%	41-46	15,38%	Casado	68,42%
Filosofia	21,05%	Espanhol	2,56%	47-54	35,90%	Divorciado	13,16%
Geo. Mat. Hist.	5,26%	Outro	5,13%	55-60	35,64%	Separado	7,89%

T7 FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

Tabela 8: Perfil dos professores portugueses – UL II

Perfil de Portugal- Respondentes totais 39							
Você se considera		Têm deficiência		Cor		Sexo	
Resp. 36		Resp. 34		Resp. 34		Resp. 39	
heterossexual	94,44%	Sim	2,94%	negro	0%	M	46,15%
Homossexual	5,56%	não	97,06%	branco	100 %	F	53,85%
outros	0%			outro	0%		

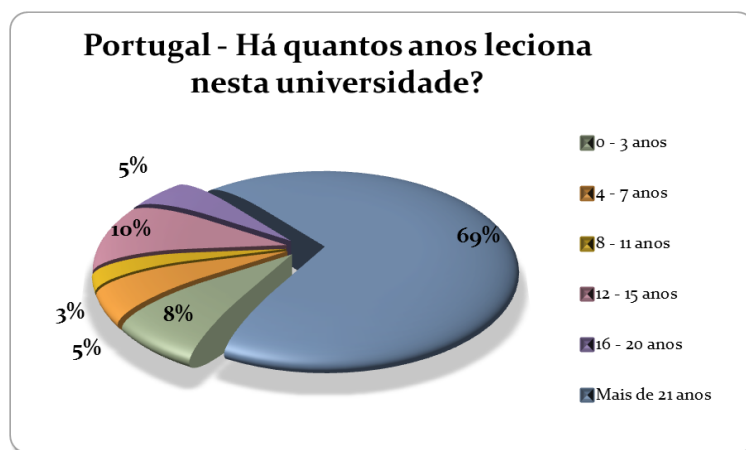
T8 FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

O tempo de exercício na UL (Universidade de Lisboa) é fator de grande relevância, visto que majoritariamente (69%) lecionam há mais de 21 anos. Nóvoa fala sobre a experiência e seu reconhecimento.

Sempre se reconheceu o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder (1991, p.162)

O gráfico abaixo é uma demonstração visual do tempo como professor, não só ao longo da carreira docente, mas na mesma instituição (Universidade de Lisboa).

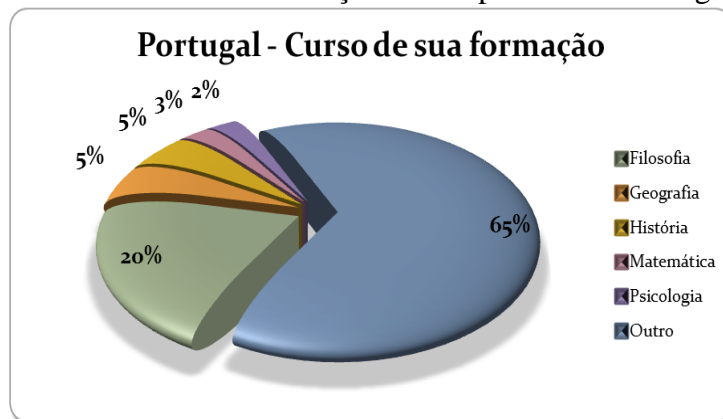
Gráfico 11: Tempo de trabalho na UL- Portugal



G11 FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO APLICADO

Os professores acima têm sua formação de base predominantemente nas ciências humanas, principalmente nos cursos de Filosofia, Letras e Geografia. Como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 12 – Curso de formação dos respondentes: Portugal

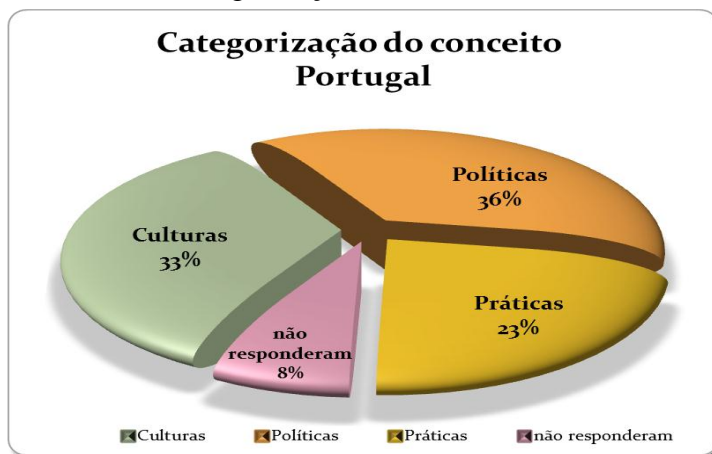


G12 FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO APLICADO

A análise que se segue, diz respeito à questão onde solicitamos que nossos respondentes descrevessem como **definem inclusão em educação**. Esta questão procura responder nosso segundo objetivo específico, *Investigar a concepção dos professores do curso de formação de professores, quanto aos processos de inclusão e exclusão presentes nas*

*universidades do Brasil (UFRJ) e Portugal.* Dentre os 39 professores da Universidade de Lisboa 36 responderam esta questão. A dimensão com maior incidência foi a de Políticas de inclusão com 36% das respostas, seguida pela dimensão das Culturas de inclusão com 33% e finalizando com a dimensão das Práticas de inclusão com 23%. Como observado no gráfico abaixo:

Gráfico 13: Categorização inclusão- Brasil



G13 FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

Iniciaremos nossa análise pela categoria de Práticas com 23%. Entre os respondentes desta categoria percebemos que suas definições de inclusão em educação estão intrinsicamente ligadas ao fazer do professor. As citações não envolveram as práticas institucionais, ou práticas em outras esferas. “As falas estão direcionadas para “Preparar materiais” (R1), “melhorar minhas práticas” (R7), “integrar...nas atividades escolares” R(25), “adequação ao conteúdo programático” (R15), “estratégias de integração...nas atividades” (R25), ou seja, focadas na sala de aula e no professor. Para exemplificar, trago abaixo a fala de um dos respondentes na íntegra:

*R1 A capacidade de preparar materiais e processos de ensino de modo a oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos.*

As práticas são realmente o fazer, a ação, mas elas precisam envolver a todos, não é uma responsabilidade pontual de uma única pessoa. Toda a instituição e a comunidade escolar precisam estar envolvidas (BOOTH, 2011).

A segunda categoria sobre a qual nos debruçamos é a de Culturas com 33% das definições de inclusão. Em nossa categorização apareceram, principalmente valores inclusivos, como “*acolhimento*” (R31), “*reconhecer o outro*” (R21), “*igualdade*” (R27) e “*negar a discriminação*” (R13).

As Culturas são expressas mediante valores, a construção de culturas inclusivas envolve compromisso com valores que indicam a superação da exclusão e o aumento da participação. Os valores expressos acima indicam que os valores inclusivos são uma preocupação para nossos respondentes. Para exemplificar temos abaixo uma das respostas por completo:

R34 É integrar, respeitar a diferença, não discriminar e tratar todos os alunos como cidadãos com os mesmos direitos.

Outras justificativas citaram o respeito pela diferença ou a não exclusão da diferenciação. Percebemos que mesmo nas definições onde a cultura prevalece, os valores são aqueles propagados pelos acordos mundiais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948).

Interessante ver como no Brasil o termo integração ainda é associado com o conceito de inclusão em educação, como se este fosse continuidade do processo de integração, Santos chama-nos a atenção que o conceito de inclusão é “...um conceito à parte, em si mesmo imbuído de status teórico suficiente para diferenciá-lo de qualquer outro arranjo historicamente proposto para um certo segmento da população.” (2009, p.12), este esclarecimento diferencia ambos os conceitos, *integração* e *inclusão em educação*.

Nossa última categoria é também a que tem maior índice de depoimentos, Políticas, com 36%. As definições desta categoria fazem grande referência a políticas e acordos de abrangência mundial, como podemos observar no exemplo abaixo:

R12 Como na declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26; Ensino aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A expressão “educação para todos” ou “ensino para todos” aparece de forma considerável nesta categoria, assim como o termo “igualdade de oportunidade” e “oportunidades iguais” que referencia-se na própria Lei de Bases portuguesa. A

predominância da dimensão das políticas indica que suas práticas são orientadas pelas políticas sejam elas, mundiais, nacionais ou institucionais).

Não podemos ignorar que para este respondente o acesso é um direito, que está ligado ao mérito de cada um em “conseguir” entrar, ou não no espaço universitário. O mérito tira todo o foco das instituições e processos de seleção, que são excludentes, e foca no sujeito que conseguiu, ou não, de acordo com a sua “capacidade” o acesso. O mérito nos separa e classifica, sobre essa classificação meritocrática, Santos (2013), aponta seu caráter excludente:

E quando nos separamos com base na ilusão do mérito, na suposição de que uns tenham mais “direito” do que outros, seja lá por que motivo for, estabelecemos uma diferença que se torna desigualdade. (p.19)

Buscando outras formas de interpretar nossos dados, realizamos análise de indicador frequencial com as palavras abaixo. As palavras foram selecionadas segundo nosso referencial teórico de inclusão. Segundo Booth e Ainscow (2011, p.21), todos os valores inclusivos contribuem para aumentar a participação e diminuir as barreiras à aprendizagem. Mas, como já explicado, os autores ressaltam cinco valores que mais contribuem para desenvolver ambientes inclusivos. São eles: Igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade e sustentabilidade. O resultado quantitativo de nossa análise encontra-se no quadro abaixo:

Tabela 9: Análise Frequencial- Conceito de culturas BR

<b>Índice frequencial de conceitos importantes-Culturas</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Indicador frequencial</b>
<b>igualdade</b>	<b>2</b>
<b>participação</b>	<b>1</b>
<b>comunidade</b>	<b>1</b>
<b>respeito pela diversidade</b>	<b>0</b>
<b>sustentabilidade</b>	<b>0</b>

T9 FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

A primeira palavra *Igualdade* aparecem duas falas, R6 e R3, resolvemos para esta análise também englobar as falas onde a palavra *igual*, está em concordância contextual com a palavra igualdade :

R6 Dar igualdade de oportunidades aos outros.

R4 Igual oportunidade em tudo

R2 Educação abrangente, dando oportunidades iguais, adequadas a todos os discentes independentemente das suas diferenças

R36 Educar em função de, ou tendo em vista um sistema de oportunidades não discriminatório e não segregário em que todas as pessoas, independentemente do grau da sua diferença, são tratados de forma igualitária.

Nos exemplos acima as palavras “*igualdade*”, ou “*igual*”, foram utilizadas de forma conjunta com a palavra oportunidade, aqui não estamos falando simplesmente na igualdade do outro, ou na igualdade respeitando sua diversidade, ou como versa a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO (1948), que todos nascem livres e iguais em direitos e dignidade. Aqui nessas definições de inclusão em educação, incluir está ligado a possibilidade de oportunidade, entendemos que as oportunidades, são importantes, mas também reafirmamos que “dar oportunidade”, a quem “precisa”, é manter um sistema excludente, onde as exceções são abertas para certos grupos que precisam de uma oportunidade em certos momentos, o que se diferencia de diminuir a desigualdade no contexto em que ela ocorre.

R3 Como na declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26; Ensino aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A igualdade relacionada ao R3 está imbricada de outro conceito, que merece um aprofundamento, aqui o respondente faz menção ao mérito, como condição para a igualdade plena. Questionamos esta definição de inclusão em educação, como incluir se já diferencio e seleciono de acordo com o “mérito” de cada um. O que realmente nos torna diferente, ou nos faz merecedor de acordo com nosso mérito? Santos (2013, p. 20), nos lembra que a nossa humanidade parte do princípio de que somos TODOS, diferentes, e essa diferença é o que nos une como seres humanos que somos. Reafirmando estes mesmos princípios Leher (2013), problematiza:

O que nos une todos que têm um rosto humano? Por que há tanta diferenciação e segmentação dos seres humanos? Todos temos um rosto humano e, portanto, somos seres da humanidade. Deveríamos reconhecer nossa humanidade em qualquer rosto humano. Dificilmente podemos vislumbrar outra maneira de termos de fato, as condições de universalismos



em que caibam todos os rostos humanos se não tivemos efetivas condições de igualdade.(p.73)

É nos impossível pensar a igualdade se não for de forma dialética com a desigualdade, falar em igualdade na universidade, e na universalidade do Ensino Superior nos leva aos valores institucionais implícitos nas falas.

Se eu tenho instituições com valores majoritariamente excludentes, onde as barreiras à participação e à aprendizagem aumentam, percebemos um aumento da desigualdade, enquanto ambientes com valores mais inclusivos propiciam a participação e o aprendizado, sendo ambientes menos desiguais. A igualdade/desigualdade não está no outro, mas nas condições adversas. A afirmação anterior pode ser classificada como um tanto quanto tautológica, mas buscamos clarificar nossa ênfase de que não é simplesmente tratar em igualdade “os que têm status, riqueza e condições de vida desiguais, mas a reduzir estas desigualdades” (BOOTH E AINSCOW, 2011, P.22).

Assim a diminuição das desigualdades leva-nos à nossa próxima palavra *participação*. O baixo índice inferencial, 1 (um) respondente, nos leva à conclusão que este é um conceito que ainda precisa ser compartilhado em nossas instituições. Trazemos abaixo a transcrição da definição em sua íntegra.

R8 Processo de integração do aluno na comunidade educativa, tendo em conta a sua participação ativa nas atividades escolares.

A definição fala-nos não só em *participação*, mas em *participação ativa*, o que têm consonância com nosso referencial, onde *participação* envolve mais que estar dentro do ambiente, ou envolvida em atividades corriqueiras, sentir-se envolvida e aceita é parte constituinte do conceito de participação. Ressaltamos que aqui, este respondente utiliza o conceito de integração como sinônimo e definição de Inclusão em educação, conceitos estes que diferenciam-se. A integração refere-se somente aos alunos com deficiências, e o foco é na adaptação destes as condições do local (sejam elas físicas, educacionais ou de outra natureza). Inclusão, como já definimos anteriormente, é um processo que envolve todos que em algum momento esteja em situação de exclusão, o que engloba as pessoas com deficiência, mas não se esgota com este grupo. Apesar da utilização da palavra participação ativa, no qual

concordamos, cabe-nos ressaltar que nas palavras de nosso respondente ela se esgota *nas atividades escolares*. Para essa pesquisa, participação é mais amplo e envolve outros princípios:

A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem. Diz respeito ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, inclusive a educação e os vínculos com ideias de democracia e de liberdade. (BOOTH E AINSCOW, 2011, P.22).

O poder de escolha entre participar ou não, também está envolvido neste conceito. O direito de escolha tem referência a não sentir-se pressionado pela comunidade, mas membro constituinte e atuante, o que nos leva ao nosso terceiro e último valor, *comunidade*. Assim como participação, nosso número de inferências foi mínimo, citamos a única definição que utiliza a palavra comunidade em sua íntegra.

R12 Processo de integração do aluno na comunidade educativa, tendo em conta a sua participação ativa nas atividades escolares.

Aqui a palavra comunidade aparece coadjuvante ao processo de integração, sendo este o mesmo conceito que cita a palavra participação. Chama-nos a atenção o fato de participação e comunidade, ou a *participação na comunidade* ser consequência da integração. O conceito de integração, como adequação do outro ao meio, é incompatível com o conceito de participação de nosso referencial teórico. Participação como acesso e poder de decisão.

Procurando aumentar nosso entendimento sobre como os professores percebem o conceito de inclusão em educação, abrangemos nossa análise de conteúdo para os maiores índices inferenciais de palavras, nas definições de inclusão em educação. O resultado encontra-se na tabela a seguir:

Tabela10: Análise frequencial – Palavras mais evocadas BR

<b>Palavras com maior índice frequencial no conceito de inclusão</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Indicador frequencial</b>
<b>Alunos</b>	<b>7</b>
<b>Independente</b>	<b>7</b>
<b>Oportunidades</b>	<b>6</b>

Nossa maior incidência foi na palavra aluno. Seguem abaixo as definições que utilizaram a palavra:

- R6 Todos os *alunos* têm a mesma oportunidade de aprender.  
 R20 O ensino é um direito de todos, independente de raça, sexo, religião ou credo. Todos os *alunos* devem ser tratados de igual forma na sala de aula.  
 R24 Tratamento igual de todos os *alunos* e professores, independentemente de origem social, opções sexuais, raça e eventuais deficiências.  
 R27 Parece-me dúbio o termo inclusão, devido a muitas leituras opto pela abertura a todos, misturando bons e maus *alunos* numa mesma turma ou curso, independente de opções religiosas, sociais, etc. (de gênero) etc.  
 R28 Atenção à todos os estudantes; apoio activo aos *alunos* que apresentem maiores dificuldades de aprendizagens; organização das atividades escolares - tudo isto, sem prejuízo da necessária exigência na avaliação.  
 R31 Acolhimento devido a todo o tipo de *alunos*.  
 R32 Processo de integração do *aluno* na comunidade educativa, tendo em conta a sua participação ativa nas atividades escolares.  
 R34 É o sistema que integra, respeita a diferença, não discrimina e trata todos os *alunos* como cidadãos com os mesmos direitos.

Dentro desta categoria podemos afirmar que o foco da inclusão para este grupo de professores é no aluno. Dentre os 36 respondentes, além dos sete citados acima outros 6 utilizaram palavras sinônimas, como discentes e estudantes. O foco no aluno também nos permite realizar outra análise, o foco nas práticas do professor. Percebemos que a relação aluno-professor é o maior enfoque nesta categoria, é uma visão de inclusão que ocorre dentro das quatro paredes da sala de aula, onde o aluno é o sujeito da ação do professor, e a instituição em si é colocada como coadjuvante deste processo. O que nos permite compreender o baixo índice da palavra comunidade na análise anteriormente realizada com este vocábulo.

A análise anterior também nos permite conjecturar sobre nossa próximas palavras, *independentemente e oportunidade*. Decidimos realizar a análise conjunta quando percebemos que ambas apareciam na definição do respondente dois, e que o vocábulo independentemente era utilizado no mesmo sentido em outras definições, “dou oportunidade, eu aceito, dou acesso, eu ensino... independentemente”. O fato de ser sujeito da aprendizagem não é o suficiente para ensinar, ter acesso, ser aceito ou ter oportunidade. O que salta ao entendimento, é que quem está em situação de *poder* concede algo *independentemente* da

situação do outro, menos favorecido. O foco não está nas barreiras que se colocam, nos processos sociais desiguais. Aqui o deslocamento do foco é para o sujeito que não é igual, e que *independentemente* de ... “*raça, credo, de toda e qualquer opção de foro particular /dos meios econômicos/origem social, opções sexuais, raça e eventuais deficiências/bons e maus alunos*” serão *beneficiados* pelo processo educacional.

Ser sujeito do benefício do outro sugere que quem recebe está fora de seus direitos, e que o outro, em situação de poder “favorece” aquele que não é igual, e que se enquadra no grupo classificado como *independentemente*. Esta classificação opera pelo princípio da desigualdade, na manutenção do outro em posição de inferioridade. Santos (2013) complementa nosso pensamento:

Operamos com esta desigualdade quando pensamos que a violência, a fome, a miséria, está somente nos outros nunca em nós. Porque de tão cristalizados que estamos em nós mesmos e em nosso individualismo, simplesmente não mais nos reconhecemos no outro. Na universidade, em especial, operamos e alimentamos esta desigualdade quando exercemos nosso poder. (p.21)

Segue abaixo os exemplos de nossos respondentes:

QUADRO 3- Comparativo de evocações

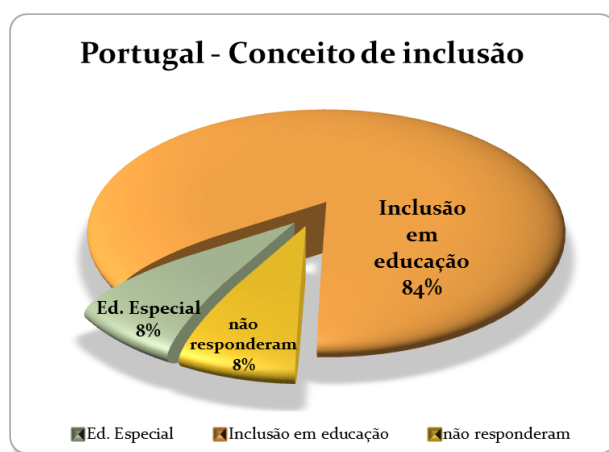
<b>oportunidade</b>	<b>independentemente</b>
<b>R2 Educação abrangente, dando oportunidades iguais, adequadas a todos os discentes independentemente das suas diferenças.</b>	<b>R2 Educação abrangente, dando oportunidades iguais, adequadas a todos os discentes independentemente das suas diferenças</b>
<b>R 01A capacidade de preparar materiais e processos de ensino de modo a oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos.</b>	<b>R8 Aceitação generalizada e não diferenciada de todo e qualquer indivíduo independentemente de raça, credo, de toda e qualquer opção de foro particular.</b>
<b>R6 Todos os alunos têm a mesma oportunidade de aprender. R4 Igual oportunidade em tudo</b>	<b>R19 Todos terem acesso à educação independente dos meios econômicos que podem dispor.</b>
<b>R21 Permitir as pessoas com deficiência a integrar grupos onde não se sintam inferiores. Dar igualdade de oportunidades aos outros.</b>	<b>R24 O ensino é um direito de todos, independente de raça, sexo, religião ou credo. Todos os alunos devem ser tratados de igual forma na sala de aula.</b>
<b>R36 Educar em função de, ou tendo em vista um sistema de oportunidades não discriminatório e não segregário em que todas as pessoas, independentemente do grau da sua diferença, são tratados de forma igualitária.</b>	<b>. R27 Tratamento igual de todos os alunos e professores, independentemente de origem social, opções sexuais, raça e eventuais deficiências.</b>
	<b>R28 Parece-me dúbio o termo inclusão, devido a muitas leituras opto pela abertura a todos,</b>

	misturando bons e maus alunos numa mesma turma ou curso, independente de opções religiosas, sociais, etc. (de gênero) etc
	<b>R36 Educar em função de, ou tendo em vista um sistema de oportunidades não discriminatório e não segregário em que todas as pessoas, independentemente do grau da sua diferença, são tratados de forma igualitária.</b>

Q2 - FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO APLICADO

Ao analisarmos os dados brasileiros da pesquisa, percebemos que o conceito de inclusão tinha um forte viés na definição de Educação Especial, de tal forma que realizamos uma categorização do conceito em duas novas categorias, Inclusão em educação e Educação especial. Estas categorias não foram escolhidas de forma apriorística, entretanto prevemos em nosso referencial metodológico que poderiam emergir novas categorias em nossos dados. Buscando uma relação de concordância analítica com os dados brasileiros, realizamos a mesma análise nos dados portugueses. Segue o resultado no gráfico abaixo:

Gráfico 14: Conceito de inclusão por subcategorias - Portugal



G 13- FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO

As definições dos professores formadores de professores da Universidade de Lisboa foram categorizadas de acordo com o conceito de inclusão em educação descrito em nosso referencial teórico.

[...] 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)

Na categoria Educação especial foram englobados todos os conceitos que faziam referência exclusivamente à deficiência, Educação especial, necessidade especial, dificuldade de aprendizagem e processos de integração.

QUADRO 4- Comparativo de Justificativas nas subcategorias

<b>Inclusão em educação 84%</b>	<b>Educação Especial – 8%</b>
<b>R6 O ensino é um direito de todos, independente de raça, sexo, religião ou credo. Todos os alunos devem ser tratados de igual forma na sala de aula.</b>	<b>R26 Permitir as pessoas com deficiência a integrar grupos onde não se sintam inferiores. Dar igualdade de oportunidades aos outros.</b>
<b>30 Dar a todos os aprendentes a possibilidades de aprender, considerá-los todos capazes e interessados em aprender, facilitar essas aprendizagens, adequá-las ao estilo de aprendizagem de cada um.</b>	<b>R28 Apoio activo aos alunos que apresentem maiores dificuldades de aprendizagens; organização das atividades escolares - tudo isto, sem prejuízo da necessária exigência na avaliação.</b>
<b>R36 Educar em função de, ou tendo em vista um sistema de oportunidades não discriminatório e não segregário em que todas as pessoas, independentemente do grau da sua diferença, são tratados de forma igualitária.</b>	<b>R32 Processo de integração do aluno na comunidade educativa, tendo em conta a sua participação ativa nas atividades escolares.</b>

Q4 - FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO APLICADO

Na categoria Educação especial, com 8% das incidências, categorizamos somente três definições, e todas com ênfase nas práticas do professor: *Apoio activo aos alunos/, organização das atividades escolares/participação ativa nas atividades escolares/Permitir ... integrar grupos*. Podemos perceber que este mesmo grupo que caracteriza educação especial como sinônimo de inclusão em educação, também acredita que este é um processo que se desenvolve prioritariamente na relação aluno-professor.

Na categoria Inclusão em Educação obtivemos 84% das inferências, as respostas são recorrentes no que diz respeito ao contexto, por este motivo escolhemos três exemplos que foram transcritos no quadro anterior. O primeiro exemplo define a inclusão em educação como um *direito de todos*, direito à participação, ao acesso e à aprendizagem. O nosso próximo respondente enfatiza o trabalho docente, *Dar a todos ... possibilidades de aprender* sendo ele um facilitador da aprendizagem adequando-a a cada aluno. O terceiro exemplo também identifica um forte viés em que as políticas têm grande influência na definição. A citação refere-se a um *sistema de oportunidades*, onde *todas as pessoas* são tratadas de *forma igualitária*, são expressões que encontramos como princípios expressos na Lei de Bases e que é recorrente nas definições.

Nosso próximo bloco de perguntas teve como objetivo conhecer o grau de conhecimento dos professores quanto à políticas universitárias, e iniciar nossa discussão sobre o quanto as mesmas os influenciam. Inicialmente perguntamos aos professores se haviam políticas de inclusão em Educação em sua universidade. Obtivemos 34 respostas, dentre as quais 87,88% afirmaram que sim, que na Universidade de Lisboa/UL há políticas de inclusão em Educação. Dentre os respondentes, somente três expandiram suas respostas no campo de justificativas.

*R1 Que eu saiba conscientemente não.*

*R2 Explícitas não tenho conhecimento*

*R3 Que eu saiba não. Existe legislação no país.*

Todas as justificativas correspondem ao grupo de professores que afirmam não haver políticas de inclusão na Universidade. Neste sentido, suas justificativas mudam o foco de suas respostas. O que os três afirmam é que desconhecem se existem, ou não, políticas de inclusão na UL. Entretanto, essas citações não nos permitem maiores análises.

Nossa próxima pergunta buscou o grau de identificação dos professores com as políticas de sua instituição. Perguntamos se as decisões tomadas nas políticas em relação à inclusão em educação estavam de acordo com sua visão de inclusão. Nesta questão nosso total de respondentes decaiu em comparação com a pergunta anterior. Obtivemos 27 respostas, com um quantitativo de 57,58% de respostas afirmativas. Podemos afirmar que a maioria dos professores concorda com as políticas de inclusão em educação de sua Universidade. Entretanto, não podemos descartar dois dados importantes. O primeiro é que o número de

respostas afirmativas não chega a 60% dos respondentes, o que demonstra que o quantitativo de professores insatisfeitos também é grande. O segundo diz respeito ao número de abstenções, que chega a 31% dos respondentes. Seguem abaixo as justificativas de nossos respondentes:

- R1 Incompletas.
- R2 As que conheço sim pontualmente.
- R4 Não as conheço de forma profunda.
- R6 Nem sempre
- R7 Até certo ponto.
- R10 Não tenho informação suficiente.
- R12 As do país.

Mediante as respostas não é possível aferir em que aspecto os professores não concordam com as políticas de sua instituição. Já as falas a seguir, demonstram opiniões diferentes. Para o R8 “É um processo longo e todas as partes envolvidas têm de demonstrar a mesma dedicação”. Para este respondente, o importante não é estar de acordo ou não, as políticas são consequência do envolvimento de todos. Já o R3 “Não estou suficientemente informado, mas parece claro que haveria muito que fazer adicionalmente” admite não ter muitas informações, mas afirma que ainda há muito o que se fazer.

Em seguida perguntamos se por iniciativa própria, participa ativamente das discussões relacionadas às políticas de inclusão/exclusão, com um quantitativo de 33 respostas, sendo que 75,76% responderam negativamente. Destes, somente cinco justificaram o motivo pelo qual não têm iniciativa de participação:

- R1 Falta de tempo e solicitação.
- R2 Não tive conhecimento de iniciativas do gênero.
- R3 Nem sempre
- R4 Não tenho conhecimento.
- R5 Não saberia onde.

A próxima questão aprofunda os dados sobre participação. Perguntamos se eles são convidados a participar das discussões relacionadas às políticas de inclusão/exclusão, 77,14% responderam que não. Houve somente uma justificativa para esta questão, a de R1, para quem “Não há reuniões desse tipo (que eu conheça)”. Levando em consideração que esta questão obteve 37 respostas, podemos indicar dois motivos para estas respostas:



- I- A Universidade em questão não promove o diálogo sobre o tema;
- II- Ou se o diálogo ocorre, existem problemas de comunicação e divulgação dentro da Universidade.

Ainda na investigação das políticas perguntamos se eles sentem-se responsáveis pelas políticas de inclusão/exclusão. Tomando como base as respostas anteriores, não houve surpresa quanto a 67,65% dos professores não acharem que é sua responsabilidade. As justificativas abaixo dizem respeito ao grupo de professores que sentem-se responsáveis pelas políticas de inclusão em educação,

- R1 Como profissional considero obrigatório.
- R2 Porque executo essas políticas.
- R3 Como docente, fazendo parte da educação.
- R4 Fazendo parte do CNE, este órgão não tem poder deliberativo.

As respostas acima não nos permitem inferir sobre em que sentido os mesmos pensam suas responsabilidades, ou mesmo suas motivações. De acordo com o grande número de respondentes que não concordam que as políticas de inclusão são de responsabilidade de todos, compreendemos que para esta comunidade escolar políticas de inclusão/exclusão não fazem parte do cotidiano dos professores, mesmo que eles as compreendam e conceituem, políticas de inclusão, estas estão longe do seu fazer diário como docente.

As respostas obtidas nas três últimas questões, *se os professores participam espontaneamente, se são convidados a participar e se sentem responsáveis pelas políticas*, desenham um retrato de como os professores percebem o tema inclusão/exclusão. A exclusão/inclusão quanto processo social não é algo novo, mas a discussão sociológica do conceito têm aumentado ultimamente, (Veras, 2011). Inclusão como conceito que se dimensiona em culturas, políticas e práticas no campo educacional é relativamente novo, o que pode gerar resistências à participação (Nóvoa,1991). Percebemos nas respostas acima que a falta de participação é uma realidade na UL, Nóvoa faz a seguinte afirmação sobre a não participação, ao que ele chama de isolamento:

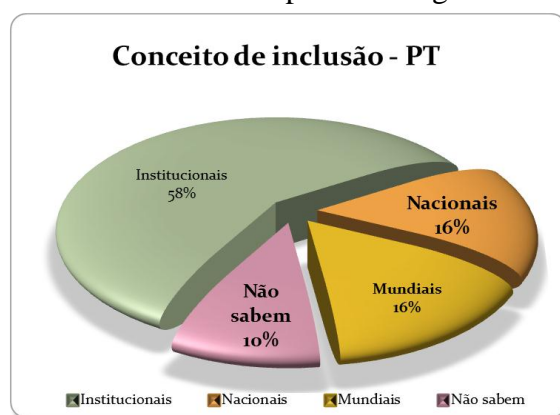
O isolamento é a característica comum mais importante dos professores seriamente afectados pelo desajustamento provocado pela mudança social. A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de

comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos académicos. (1991, p.119)

Para finalizar nossa análise do questionário, solicitamos que fossem citadas ao menos duas políticas de inclusão/exclusão institucional. Na exploração dos dados e análise percebemos que a maioria das políticas citadas não eram de âmbito institucional. Havia políticas mundiais, políticas nacionais e políticas institucionais. Estas mesmas categorias foram utilizadas na categorização dos dados brasileiros, no que concerne a esta questão.

Ao analisarmos as respostas, esperávamos que as mesmas estivessem majoritariamente, em concordância com as conceituações de inclusão em educação dos respondentes. Relembrando que grande parte das definições eram baseadas em políticas e acordos mundiais, esperávamos que os exemplos de políticas institucionais que solicitamos, também recaíssem sobre as mesmas. As respostas a esta questão nos surpreenderam, pois em sua maioria os professores citaram políticas institucionais, deixando as políticas nacionais e mundiais empatadas, quanto ao resultado quantitativo. O resultado encontra-se exposto no gráfico abaixo:

Gráfico 15: Conceito de inclusão por subcategorias - Portugal II



G15 – FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO APLICADO

As categorias nacionais e mundiais obtiveram a mesma resposta quantitativa nos dados, 16% dos respondentes. Iniciaremos nossa análise pelos dados da categoria mundiais com 58% de incidências. Foram compreendido dentro desta categoria todos os exemplos que tinham como base leis e acordos de abrangência mundial, ou internacional (ex. Processo de Bolonha). O exemplo que trazemos abarca conceitualmente as demais respostas desta categoria, R8 “*Há políticas de inclusão relativamente a deficientes físicos; integração dos*

*alunos de outros países*”. Aqui duas políticas são contempladas, a primeira refere-se aos acordos mundiais e sua indicação de Educação para Todos, o que inclui os deficientes físicos. A segunda política diz respeito ao Processo de Bolonha, e à sua menção à construção de uma Europa do Conhecimento.

Nossa segunda categoria a ser analisada, políticas nacionais, também com 16%, retrata dois tipos diferentes de políticas nacionais, as religiosas e para jovens e adultos. O programa para maiores de 23, que já foi para maiores de 25, faz parte da Lei de Bases e prevê que adultos com mais de 23 anos, que não são habilitados no ensino secundário, e que não têm curso superior, tenham acesso ao ensino superior mediante prova com esta finalidade (R5) “*O programa maiores de 23, ao qual concorrem anualmente cerca de 100 alunos.*”, já nosso outro respondente (R14) citou como política institucional, a legislação nacional que protege a liberdade religiosa, “*R14 Sei nomeadamente que a lei protege a liberdade religiosa, concedendo aos alunos adventistas data alternativa para testes coincidentes com períodos em que lhe seja proibido trabalhar.*”

Nossa terceira e última categoria, políticas institucionais com 58% dos respondentes, relaciona-se com o que foi solicitado em nossa questão, exemplos de políticas institucionais. Dentre as respostas desta questão quando efetivamos a análise dos dados do Brasil, percebemos o forte viés em políticas voltadas especificamente para a Educação especial. Assim criamos duas novas subcategorias, Inclusão em educação e Educação Especial. Buscando uma correlação analítica com os dados do Brasil, realizamos a mesma subcategorização nos dados de Portugal/Universidade de Lisboa.

Na subcategoria Educação Especial, encontram-se 62% dos exemplos dados, o que de acordo com nossa pesquisa é devido ao trabalho de um gabinete específico de apoio, que tem um grande índice de alunos deficiente visuais. Os exemplos dados em sua maioria citam este trabalho, “*Integração dos alunos com deficiência visual; ajuda às pessoas com dificuldades em movimentar-se.*” (R9), “*Inclusão dos invisuais procurando fornecer-lhes textos e livros em Braille.*” (R10).

Nossa segunda subcategoria, Inclusão em Educação, com 23% das respostas, compreende dois tipos de políticas: para alunos que cumprem pena “*Inclusão de reclusos*”

(R6), e para os que precisem de apoio, “Existência do Serviço de apoio ao aluno.”(R16), o que pode indicar um apoio voltado para qualquer aluno que precise de suporte quando encontra barreiras à aprendizagem, de acordo com Booth e Ainscow (2011) :

Estas (barreiras) podem ocorrer na interação com qualquer aspecto da escola: seus prédios e disposição física; organização escolar, culturas e políticas; relação entre todas as crianças e adultos; e abordagens ao ensino e aprendizagem. (p.40)

### 4.3 Triangulação dos dados

Nosso objetivo com esta triangulação não é a simples exploração dos dados, mas a concepção de um panorama luso-brasileiro, onde elementos compartilhados e também únicos serão congregados na construção de um viés explicativo para nosso problema de pesquisa.

O quadro abaixo realiza uma síntese comparativa do Perfil dos Professores da Universidade de Lisboa/UL e da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. A análise dos dados abaixo nos permite conhecer nossos respondentes, e explorar suas singularidades e contrastes. Targa nos chama a atenção de que “uma região só existe se ela se diferenciar de outras” (1991, p.265), o que não significa que nos manteremos numa posição de “generalidade” ou “singularidade”, mas na busca do contraponto e equilíbrio.

Quadro 5 - Síntese comparativa do perfil dos respondentes – UFRJ/UL

<b>Síntese comparativa do perfil predominante dos respondentes – UFRJ/UL</b>				
<b>Perfil</b>	<b>UFRJ/BRASIL</b>		<b>UL/PORTUGAL</b>	
<b>Formação predominante</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>34,29%</b>	<b>Outros</b>	<b>68,42%</b>
<b>Nacionalidade predominante</b>	<b>Brasileira</b>	<b>97,22%</b>	<b>Portuguesa</b>	<b>92,31%</b>
<b>Faixa etária predominante</b>	<b>41-46</b>	<b>29,41%</b>	<b>47-54</b>	<b>35,90%</b>
<b>Tempo de trabalho na Universidade</b>	<b>0-3</b>	<b>63,89%</b>	<b>Mais de 21</b>	<b>69,23%</b>
<b>Estado civil predominante</b>	<b>Casado</b>	<b>61,11%</b>	<b>Casado</b>	<b>68,42%</b>
<b>Cor</b>	<b>Branco</b>	<b>69,44%</b>	<b>Branco</b>	<b>100%</b>
<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	<b>75%</b>	<b>Feminino</b>	<b>53,85%</b>
<b>Você se considera</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>91,67%</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>94,44%</b>

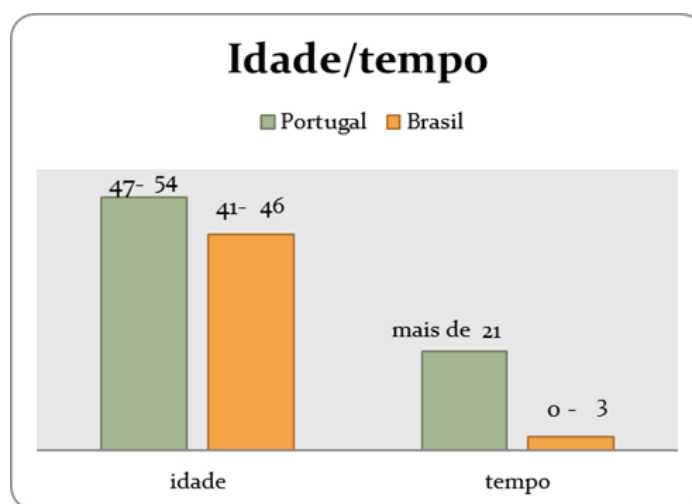
<b>Têm deficiência</b>	<b>Não</b>	<b>78,79%</b>	<b>Não</b>	<b>97,06%</b>
------------------------	------------	---------------	------------	---------------

Q5 – FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO

Nosso quadro de síntese comparativa expressa em números (quantitativamente), o perfil predominante de nossos respondentes. Cabe-nos observar analiticamente estes dados e utilizá-los de forma colaborativa com nossa análise qualitativa. Segundo Devechi e Trevisan, “A qualificação e quantificação, embora contraditórias num primeiro momento, são processos conexos e articulados na construção do conhecimento; elas se transformam mutuamente” (2010, p. 158). Concordamos com os autores que as pesquisas quantitativa e qualitativa complementam-se e afirmamos que o que para muitos é visto como simplesmente contraditório, antagônico e impossível de ser conjugado, em nosso olhar faz parte de uma análise omnilética.

Entre os dados acima, dois deles merecem nossa atenção, o tempo de serviço e a faixa etária. Para melhor visualizar os dados trazemos abaixo um gráfico com este cruzamento:

Gráfico 16 – Comparativo de idade/tempo de serviço na UL/UFRJ



G16 - FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO.

No gráfico acima podemos perceber que na UFRJ a relação idade/tempo de serviço é consideravelmente oposta à realidade da Universidade de Lisboa. O tempo de serviço de mais de 21 anos da maioria (69,23%) dos professores dentro da mesma instituição (Universidade

de Lisboa), demonstra que são professores com mais idade e também ampla experiência. Como essa experiência se reflete no fazer diário? Segundo Tardif (2000):

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ... ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.(p.14)

Se o saber provém, em grande parte da experiência, podemos afirmar que professores mais experientes, têm mais contribuições a fazer na formação de seu aluno. Em contraparte no Brasil a grande maioria (63,89%) leciona na UFRJ há pouquíssimo tempo. Segundo Leher e Lopes (2008) o tempo de serviço dentro das universidades brasileiras é consequência direta do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Outro dado que o autor nos traz refere-se ao vínculo empregatício dos mesmos, que em sua maioria são professores substitutos.

A proliferação de professores substitutos cujo trabalho é pessimamente remunerado, desprovido de direitos trabalhistas, pressupõe longas jornadas de trabalho (docentes jovens requerem mais tempo para preparar os cursos). (LEHER E LOPES, 2008, p.17),

A experiência por outro lado, também pode vir acompanhada da resistência. Nóvoa contribui para nossa análise ao constatar com pesquisas que professores mais experientes podem resistir às mudanças. Por outro lado, vale dizer que experiência não é sinônimo de resistência, e o autor deixa este dado claro ao completar o perfil deste professor resistente à mudança:

São professores que se encontram em situações instáveis, por falta de habilitações adequadas ou porque pensam que as reformas deixarão a descoberto as suas insuficiências no campo dos conteúdos, das metodologias de ensino ou das relações com os alunos. (NÓVOA, 1991, p.110).

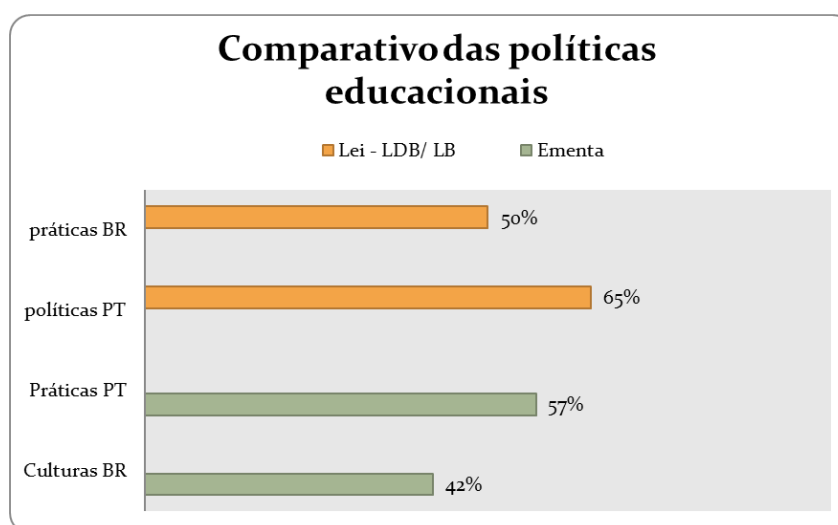
Pensando em nosso contexto de educação inclusiva, este professor pode compreender e apoiar a inclusão em educação como discurso, mas em sua prática ser resistente. A educação como direito de todos, é um processo novo. Historicamente, a escola tem sido mais marcada pela exclusão do que pela preocupação com inclusão (VERAS, 2011).

Nas políticas educacionais estão contidos os princípios e normatizações que orientam mudanças educacionais. Essas por sua vez, são reflexos das mudanças sociais que vêm

ocorrendo nas últimas décadas. Escolhemos para analisar essas políticas, dois norteadores políticos e normativos das Universidades. A legislação que rege a educação em seu âmbito nacional, LDB no Brasil e LB em Portugal, e uma política Universitária que estivesse em contato direto com nossos respondentes, neste caso as ementas da Faculdade de Educação/UFRJ e dos Mestrados em Educação/UL.

Analizamos as políticas de acordo com nosso referencial teórico e nossas categorias escolhidas à priori (Culturas, Políticas e Práticas de inclusão/exclusão) e discutimos os dados de cada categoria em nossa análise panorâmica de cada país. Trazemos aqui as confluências e/ou divergências entre UFRJ/Brasil e UL/Portugal.

Gráfico 17 – Comparativo das políticas universitárias



G17 – FONTE: ANÁLISE DAS LEIS: LEI DE DIRETRIZES E BASES 93/94/96 – BRASIL E LEI DE BASES 46/86 – PORTUGAL.

Não encontramos confluências entre as categorias por nós utilizadas aos analisarmos as ementas UFRJ e da UL. As maiores incidências encontradas na LDB/Brasil concentraram-se nas práticas, enquanto na LB/Portugal a ênfase foi na categoria Políticas. Na categorização das ementas os dados entre os países também não demonstraram singularidades, as práticas são as principais norteadoras das ementas portuguesas enquanto no Brasil a ênfase está na categoria de culturas.

Tabela 11 – Comparativo das Categorias nas legislações- Políticas Universitárias – UFRJ/UL

Brasil		Portugal	
Culturas -42%	Práticas – 50%	Políticas– 65%	Práticas – 50%
Ementas	LDB	LB	Ementas
EDW004-Educação e Etnia  Raça e etnicidade segundo as perspectivas antropológicas. Racismo e etnocentrismo. A superação do conceito de raça também pelas recentes contribuições da biologia molecular. Políticas de Ação Afirmativa e educação inclusiva. Cultura(s) indígena(s) e cultura(s) afro-descendente(s) na educação brasileira.	Art. 43. VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica.	Artigo 12.º Acesso  6 - O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.	Opção B (Formação Educacional Geral) - Necessidades Educativas Especiais  • Fornecer ferramentas que facilitem a intervenção crítica no domínio da educação inclusiva e dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos categorizados como apresentando NEE;

T11 -FONTE: ANÁLISE DAS LEIS: LEI DE DIRETRIZES E BASES 93/949394/96 – BRASIL E LEI DE BASES 46/86-PORTUGAL.

De acordo com o quadro acima, podemos observar que a categoria de práticas foi a única categoria que emergiu nos dois contextos (UFRJ e UL). O contraponto encontra-se nos documentos analisados: na UFRJ, aparece de forma majoritária na LDB, enquanto na UL as práticas são maioria nas ementas.

Para aprofundamento da relação dos professores com as políticas de inclusão/exclusão realizamos perguntas sobre sua percepção das políticas de inclusão/exclusão que estão em desenvolvimento em sua instituição. Perguntamos se na Universidade no qual trabalhavam, existiam políticas de inclusão em Educação e se as políticas e decisões tomadas nessa direção estavam de acordo com o que eles pensavam. Na primeira pergunta houve total concordância entre os professores. Majoritariamente, 75,76% na UL e 87,88% na UFRJ, afirmaram que existiam políticas de Inclusão em Educação nas suas universidades. Quanto à concordância com essas políticas, as respostas foram opostas.

No contexto brasileiro, 60,61% discordam das políticas de sua universidade, e suas justificativas são significativas, “*Ainda são muito limitadas a alguns grupos*” (R3), “*Algumas são mais de integração e não de inclusão*” (R6) “*Percebo que enfatiza-se a inclusão de*



*“pessoas com deficiências orgânicas” (R8)*. Segundo as justificativas acima, as políticas Universitárias da UFRJ, ainda estão dedicadas a um grupo restrito.

No contexto português, 57,58% dos respondentes concordam com as políticas de inclusão de sua universidade, mas as justificativas são dos professores que admitem não conhecer as políticas universitárias: *“Não estou suficientemente informado” (R3)*. *“Não as conheço de forma profunda” (R4)*, *“Há políticas de inclusão. Não me parece que existam na FLUL” (R9)*, *“Não tenho informação suficiente.” (R7)*. Aqui cabe ressaltar que o grupo da UL que declarou não concordar com as políticas, ou no caso das justificativas acima, não conhecerem as mesmas, somam 39,39% dos respondentes. Na busca por esclarecer e aprofundar os dados acima, trazemos alguns exemplos de políticas institucionais que solicitamos no questionário.

Tabela 12- Comparativo dos exemplos de políticas UFRJ/UL

	UFRJ/Brasil		UL/Portugal	
Mundiais	12%	R5 Inclusão de alunos e funcionários c/ deficiência física.	16%	R14 Há políticas de inclusão relativamente a deficientes físicos e a estudantes Erasmus, por exemplo.
Nacionais	53%	R11 Modificação de algumas instalações com vistas a facilitar o acesso de cadeirantes etc..	16%	R5 O programa maiores de 23, ao qual concorrem anualmente cerca de 100 alunos.
Institucionais	35%	R12 Iniciativa de bolsas a estudantes com renda baixa Iniciativa de bolsas a estudantes para pesquisa Iniciativa de alojamento a estudantes residentes em lugares distantes	58%	R9 Integração dos alunos com deficiência visual; ajuda às pessoas com dificuldades em movimentar-se.

T12 - FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO

Ao analisarmos na íntegra as políticas citadas pelos professores percebemos que elas não podiam ser categorizadas exclusivamente como institucionais, assim, categorizamos as respostas em políticas mundiais, nacionais e institucionais. Enquanto na UFRJ a maioria das

respostas (53%) citaram políticas nacionais, na UL a maioria das políticas citadas (58%) corresponde às políticas institucionais. Quanto ao teor das respostas, em ambas as Universidades as Políticas citadas são em sua maioria relacionadas especificamente à Educação Especial, e não a todos os alunos que possam encontrar em algum momento educacional barreiras à aprendizagem. Ao analisarmos as respostas desta questão, um dado convergente em ambas as universidades nos chamou a atenção, o grau de abstenção dos respondentes. Na UL somente 18 de 39 professores escolheram responder esta questão enquanto no Brasil 17 de 36 professores responderam.

Os motivos para essa abstenção podem ser diversos, mas as duas próximas perguntas sobre participação ampliam nosso entendimento da relação deste professor com as políticas Universitárias.

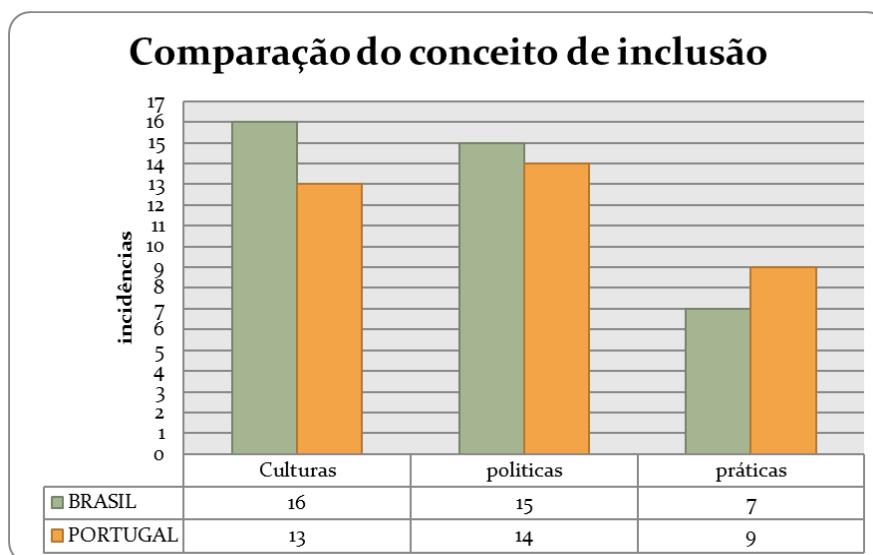
Perguntamos aos nossos respondentes se participavam por iniciativa própria de discussões sobre as políticas de inclusão/exclusão, e se dentro de suas instituições eram convidados a participar deste tipo de discussão. Aqui os contrastes entre os dois países se evidenciam: enquanto no contexto da UFRJ, a maioria dos professores participa por iniciativa própria e também são convidados a participar deste tipo de discussão pela universidade, na UL os professores declararam não participar por iniciativa, e que os mesmos não são convidados a participar de discussões institucionais sobre políticas de inclusão/exclusão.

Para finalizar a análise comparativa da percepção dos professores sobre as políticas de inclusão/exclusão, perguntamos se os mesmos sentem-se responsáveis por tais políticas. Novamente os contrastes evidenciam-se, 79,41% dos professores da UFRJ sentem-se responsáveis, enquanto 67,65% dos professores da UL declaram o contrário, que não se sentem responsáveis pelas políticas de inclusão/exclusão.

Avançando em nossa análise, que procura responder nosso problema de pesquisa *“Como as políticas universitárias influenciam ou não a concepção de inclusão/exclusão dos professores universitários”*, após analisarmos individual e de forma comparada as políticas universitárias, precisamos nos debruçar no aprofundar de nossa reflexão e triangular com o conceito de inclusão de nossos respondentes.

Os conceitos de Inclusão em educação de nossos respondentes foram explorados anteriormente no panorama de seus países. Utilizando as categorias escolhidas à priori de Culturas, Políticas e Práticas, realizamos um comparativo das incidências dessas categorias entre os respondentes da UFRJ/Brasil e da UL/Portugal. Podemos visualizar esta análise comparativa no gráfico abaixo:

Gráfico 18 – Gráfico comparativo do conceito de inclusão



G18 - FONTE: INSTRUMENTO DE PESQUISA- QUESTIONÁRIO.

Podemos observar no quadro acima, que mesmo com incidências e predominâncias diferenciadas, os respondentes de ambos os países associam minoritariamente conceito de inclusão em educação com as práticas. A categoria de culturas aparece com o maior índice de incidências brasileiras, mas percebemos que também tem grande influência no contexto educacional português. A maior singularidade entre os contextos educacionais de Brasil e Portugal está na categoria de políticas, apesar de ser a segunda categoria no contexto brasileiro, sua diferença entre a primeira categoria é de apenas uma incidência. Estes dados nos mostram que as políticas influenciam de forma significativa o conceito de inclusão dos professores de ambos os países.

É perceptível que ambas as categorias de políticas e de culturas são as maiores influências na conceituação de inclusão, entretanto no Brasil a categoria de Culturas com 41% predomina, enquanto em Portugal tem predominância a categoria de Políticas com 36%.

Os dados acima são a demonstração quantitativa de todas as análises que realizamos. Para chegarmos nestas categorizações realizamos análise de conteúdo em todos os instrumentos (Ementas, Leis – LDB, LB e Questionários).

As análises das questões acima nos deixaram com uma pergunta: Quais políticas influenciam de forma predominante nossos respondentes, as ementas, as Leis Nacionais, ambas ou nenhuma? Para tentar responder a esta pergunta, analisamos os enunciados obtidos nos questionários e verificamos se havia proximidades com as ementas e a legislação. O resultado pode ser visualizado abaixo.

Tabela13-BR/PT PALAVRAS MAIS EVOCADAS PARA DEFINIR INCLUSÃO

PALAVRAS MAIS EVOCADAS PARA DEFINIR INCLUSÃO			
CONCEITOS UFRJ/BR N = 35 Respostas válidas: 31		CONCEITOS UL/PT N = 36 Respostas válidas: 32	
Palavras evocadas	Freq. De Evocação	Palavras evocadas	Freq. De Evocação
Processo	28	Diferença	9
Acesso	20	Oportunidade	6
Integração	11	Processo	4
Oferta	9	Direitos	3
Participação	8	Educação para todos	3
Direitos	7	Não exclusão	2
Capacidade/mérito	7+1	Igualdade	2
Política	6	Deficiência	2
Raça	5	Acesso	2
Diversidade	4	Integração	2
Democracia	4	Materiais	1
Especificidades	2	Dificuldade	1
Tolerância	2	Identidade	
Atendimento	2		
Recursos	2		
Exclusão	2		
Sucesso/fracasso	1		
Inclusão	1		

T13-FONTE- INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: LEIS, EMENTAS E QUESTIONÁRIO

Para selecionarmos as palavras acima, analisamos todas as respostas dos respondentes e extraímos aquelas que representavam temáticas associáveis à inclusão na visão dos mesmos. Os números nas colunas ao lado representam o total de evocações de cada palavra selecionada.

Tendo em vista o curto espaço de tempo, optamos por priorizar, neste momento, a análise das palavras que coincidiram em ambos os países. Estas estão assinaladas em cores diferentes na tabela acima e são: processo, acesso, integração, direitos. Em nossa análise, procuramos, nas Ementas e nas Leis, o nível de incidência destas palavras e o quanto elas coincidiam, em sentido, com as respostas dos sujeitos. Obtivemos o seguinte quadro para cada universidade:

Tabela14 - TRIANGULAÇÃO DAS PALAVRAS MAIS EVOCADAS - BRASIL

Exemplos da triangulação- UFRJ/Brasil			
Palavras	Conceito	LDB	Ementa
	Exemplo de Depoimento	Exemplo de Texto	Exemplo de Texto
Processo (Nº Evoc. = 28)	R22 A inclusão é um processo que possibilita a democratização do acesso às instituições escolares e o pleno poder e direito a seus instrumentos de organização e participação	(Nº Ocorrências de mesmo sentido= 0)	(Nº Ocorrências de mesmo sentido = 0)
Acesso (Nº Evocações = 20)	Considerando que vivemos numa sociedade de classes, a inclusão em educação ao meu ver seria o acesso democrático de todos os brasileiros na educação, em todos os níveis.	(Nº De ocorrências de mesmo sentido= 11)  Art3I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.	(Nº Ocorrências de mesmo sentido = 1)  EDA351-Quest Atuais Educ. Brasileira - A Educação como política de Estado e a questão dos direitos sociais. Instâncias de decisão e de execução da política educacional nos níveis federal, estadual e municipal. Tensões entre tradição e inovação na educação brasileira contemporânea: a relação entre nível central e unidade escolar; profissionalização do campo pedagógico e participação de comunidade;

			democratização do acesso à escola e garantia da qualidade do ensino. Estratégias de qualificação docente. Financiamento, autonomia escolar e democratização da gestão.
Integração (Nº De Evocações = 2)	R33 É um processo social que visa integrar pessoas com algum tipo de "deficiência". A educação é vista como investimento de integração.	(Nº De ocorrências com mesmo sentido= 3)  Art. 59: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;	(Nº De ocorrências = 0)
Direitos (v De Evocações = 2)	R22 A inclusão é um processo que possibilita a democratização do acesso às instituições escolares e o pleno poder e direito a seus instrumentos de organização e participação.	(Nº De ocorrências de mesmo sentido= 2)  Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo...	(Nº De ocorrências = 0)

T14- FONTE – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: LEIS, EMENTAS E QUESTIONÁRIO.

Vale dizer que as palavras selecionadas na amostra brasileira possuem os seguintes sentidos, dados pelos respondentes:

- 1) Processo: relacionado à ideia de inclusão como um processo, com continuidade;
- 2) Acesso: no sentido de ingresso à educação;
- 3) Integração: relacionado a um sentido antigo de educação especial, que entendia que o aluno deveria adaptar-se ao sistema educacional, e não o contrário;
- 4) Direito: Entendido como um direito universal e subjetivo à educação.

Passemos agora ao quadro obtido na universidade portuguesa:

Tabela15- TRIANGULAÇÃO DAS PALAVRAS MAIS EVOCADAS - PORTUGAL

Exemplos da triangulação- UL/PORTUGAL			
Palavras	Conceito	LB	Ementa
	Exemplo de Depoimento	Exemplo de Texto	Exemplo de Texto
Processo (Nº. Evoc = 1)	R1 A capacidade de preparar materiais e processos de ensino de modo a oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos.	(Nº Ocorrências de mesmo sentido = 7) Artigo 3.º j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;	(Nº Ocorrências = 26) Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem. Desenvolver atitudes e práticas dos professores que contribuam para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.
Direitos (Nº De Evocações = 2)	R4 É o sistema que integra, respeita a diferença, não discrimina e trata todos os alunos como cidadãos com os mesmos direitos.	(Nº De ocorrências de mesmo sentido = 2) d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;	(Nº Ocorrências = 0)
Acesso (Nº Evocações = 2)	R11 Todos terem acesso à educação independente dos meios económicos que podem dispor.	(Nº De ocorrências de mesmo sentido = 19) 2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.	(Nº De ocorrências = 0)
Integração	32 Processo de integração do aluno na	(Nº. De ocorrências de mesmo	(Nº. De ocorrências = 0)

(Nº. De Evocações = 1)	comunidade educativa, tendo em conta a sua participação ativa nas atividades escolares.	sentido= 3)  1 - A educação especial visa a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.	
------------------------	---	--	--

T15-FONTE- INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: LEIS, EMENTAS E QUESTIONÁRIO

Quanto aos sentidos das palavras, dados pelos respondentes da amostra portuguesa, temos os seguintes:

- 1) Processo: relacionado ao processo de ensino-aprendizagem em geral;
- 2) Direito: entendido no sentido de direito humano em geral (ex: direito à diferença, direito ao espaço);
- 3) Acesso: no sentido de ingresso à educação;
- 4) Integração: relacionado a um sentido antigo de educação especial, que entendia que o aluno deveria adaptar-se ao sistema educacional, e não o contrário.

Lembramos que os números de incidências das palavras abaixo, foram selecionadas dentro das leis e das ementas, respeitando o sentido conceitual em que elas aparecem dentro do conceito de inclusão de nossos respondentes. Ao realizarmos os quadros comparativos acima, percebemos singularidades e contrastes entre as universidades. Algumas palavras coincidem, não só quanto à grafia, mas também quanto ao sentido em que foi utilizada, e outras divergem quanto à utilização.

As palavras processo e direito foram utilizadas em contextos diferentes por cada respondente. Já acesso e integração descrevem o mesmo conceito em ambas as definições.

No contexto das respostas dos professores da UFRJ, temos a palavra direito ligada à educação, ou seja, educação como direito subjetivo e universal. A educação como direito no Brasil aparece na Constituição Federal de 1988, “representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior... Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola



fundamental continuam como promessa não efetivada” (OLIVEIRA 1999, p.1). Enquanto legislação, o direito à educação no Brasil é reafirmado no art.5º da Lei de Diretrizes e Bases.

Nas ementas analisadas dos cursos de formação de professores da UFRJ a palavra direito com a mesma proximidade conceitual, que os respondentes utilizaram na definição de inclusão em educação não foi encontrada. Para nossos respondentes a inclusão é processo pelo qual todos alcançam seu direito à educação, sendo a educação garantida por lei, *“é um processo que possibilita a democratização do acesso às instituições escolares o pleno poder e direito”*(R22), *“processo educativo onde as crianças... têm direito à escolarização”* (R24).

Na Universidade de Lisboa, encontramos nas definições de inclusão em educação a mesma palavra *direito*. A contextualização das palavras nos remetem ao direito em sentido geral, (direito à vida, diferença, segurança, educação etc.) a educação é mais um destes aspectos e não o ponto central *“Como na declaração Universal de Direitos Humanos”* (R12), *“O ensino é um direito de todos, independente de raça, sexo, religião ou credo. Todos os alunos devem ser tratados de igual forma na sala de aula”*.(R20).

As falas acima repercutem as Lei de Bases Portuguesa, assim como a Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948), corroboramos com Chauí em sua afirmação:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (1989, p. 20).

O fato de declararmos os direitos de todos, e afirmar que todos nascem livres e iguais em direitos e dignidade, como no art1 da Declaração de Direitos Humanos não é o suficiente para que as práticas sejam modificadas, se a obviedade de nossos direitos fossem tão claros para todos, não haveria necessidade de existência da própria Declaração. O conceito de direitos que permeia as definições de inclusão em educação de nossos respondentes são próximas, em contexto, da Lei de Bases, mas ao analisarmos as ementas, não encontramos as mesmas concordâncias. Podemos inferir aqui que enquanto as legislações nacionais

influenciam o conceito de inclusão em educação, as ementas não têm a mesma repercussão nos mesmos.

Nossa segunda palavra *acesso*, apresenta a mesma contextualização em ambos os contextos, brasileiro e português. Aqui a definição de inclusão como entrada no sistema educacional é fortemente corroborada entre os respondentes. Na UFRJ, a palavra *acesso*, com o mesmo sentido aparece 20 vezes nas respostas que recebemos, “...restringir seu *acesso* para pessoas com NEE.” (R3), “Democratizar o *acesso*” (R5), “inclusão em educação ao meu ver seria o *acesso* democrático...na educação” (R19) “Todos com *acesso* a educação”(R20). Encontramos a utilização da palavra *acesso* no mesmo contexto tanto na LDB, quanto nas ementas da UFRJ. Nas ementas a palavra aparece somente uma vez com o mesmo sentido utilizado pelos respondentes, podemos inferir que a Lei de Diretrizes e Bases é grande influenciadora do conceito de inclusão em educação da UFRJ, visto que aparece na mesma 11 vezes.

Na Universidade de Lisboa, a palavra é utilizada com o mesmo sentido de acesso à educação, aqui o conceito de inclusão em educação define-se como garantia de ingresso no espaço educacional, “Possibilita *acesso* ao ensino sem discriminação racial/sócio-econômica/cultural” (R3), “Todos terem *acesso* à educação independente dos meios econômicos que podem dispor.” (R11). Esta ideia de todos terem acesso à educação, aparece de forma recorrente na Lei de Bases portuguesa, realizando um comparativo entre as ementas, e a LB, podemos inferir que a LB influencia a utilização do conceito de acesso à educação como princípio inclusivo, enquanto as ementas, onde não houveram incidências, não são influenciadoras neste aspecto.

Nosso questionamento aqui, parte da averiguação de quais influências nossos respondentes recebem na construção de seus conceitos de inclusão em educação. Mas cabe ressaltar que para nosso referencial teórico de Inclusão em educação, o acesso não garante a inclusão. O acesso é um grande passo, para construção de um ambiente mais inclusivo e menos excludente, mas a inclusão em educação, enquanto processo ocorre após o acesso, na garantia de participação e decisão de cada membro da comunidade no caminhar diário. (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Avançando em nossa análise nos deparamos com a palavra *integração*. Os professores da UL/Portugal e os professores da UFRJ/Brasil, apropriam-se desta palavra para conceituar inclusão em educação com o mesmo sentido semântico. *Integração* relaciona-se aqui a um conceito de educação especial (que não é atual, mesmo para o campo da educação especial), onde entendia-se que toda adaptação para estar naquele espaço educacional deveria partir do aluno e não do sistema educacional em si.

No contexto universitário da UFRJ/Brasil nossos respondentes entendem que é um processo ligado à alunos com deficiência e ao acesso no espaço universitário. Neste sentido a palavra *acesso* restringe-se somente à entrada do aluno, visto que sua ligação com a palavra *integração* nos permite inferir que após o acesso o aluno deverá *integrar-se* à universidade, “Inclusão é a possibilidade de... acesso e integração.” (R11), “...visa integrar pessoas com algum tipo de "deficiência". A educação é vista como investimento de integração.” (R33). Triangulando as definições que analisamos com a LDB e as ementas, percebemos que a LDB utiliza a palavra em proximidade semântica das conceituações de nossos respondentes, sendo uma influenciadora da ligação da palavra *integração* com o processo de Inclusão em Educação, enquanto as ementas não fazem referência à palavra *integração* dentro do mesmo contexto.

Para os professores da UL, a palavra *integração* tem o mesmo uso semântico que os professores da UFRJ, “Processo de integração do aluno na comunidade educativa, tendo em conta a sua participação ativa nas atividades escolares.” (R32), cabe-nos ressaltar que a palavra *integração* foi utilizada pelos nossos respondentes somente uma vez, todavia, a palavra *integrar* aparece outras três vezes nos textos das definições de inclusão em educação com o mesmo sentido da palavra *integração*.

Para ambos os professores, UL e UFRJ, a palavra *integração* é utilizada como sinônimo de inclusão em educação, Ainscow (1999) contribui para nossa reflexão sobre esta aproximação conceitual:

[...] tem-se utilizado a palavra «*integração*» para descrever processos mediante os quais certas crianças recebem apoio com o propósito de que possam participar nos programas existentes em grande medida sem modificações dos colégios; pelo contrário, a “*inclusão*” sugere um desejo de

reestruturação do programa do colégio para responder à diversidade dos alunos que recebem as aulas (Ainscow 1999, p.25).

Compreendemos que o processo de inclusão educacional, assim como sua conceituação nascem, em parte para responder anseios que não cabem ao conceito de integração. Temos os alunos dentro da instituição, preparar materiais e admitir seu acesso, não diminui situações excludentes ao seu redor. Inclusão em educação diferencia-se aqui, sendo um processo onde o foco não está nas condições existentes ou não do sujeito, mas na diminuição das barreiras e das desigualdades para sua participação plena.

Nossa última palavra *processo* é citada pelos respondentes tanto do Brasil, quanto de Portugal, mas não encontram confluências conceituais entre si. No Brasil a palavra aparece como definição do próprio conceito de inclusão, “*Como um processo democrático e social, pois significa a superação de concepção de tolerância.*” (R18), “*Processo em que todos se sentem pertencentes.*” (R21), “*A inclusão é um processo que possibilita a democratização do acesso.*” (R22). A palavra processo, como definição de inclusão em educação como um contínuo e por isso mesmo processual, é utilizada 28, vezes pelos respondentes brasileiros, mas não aparece, com este sentido em ambas as políticas analisadas – Ementas e LDB. Percecionamos que este conceito de processo ligado à inclusão é o pensamento majoritário dos professores da UFRJ, mas não sofre influência das políticas universitárias que analisamos.

Para os respondentes da UL/Portugal, a palavra processo não é correlacionada com a definição de inclusão em educação, podemos perceber nos exemplos que é “algo’ relacionado com o processo de ensino-aprendizagem em geral, “*A capacidade de preparar materiais e processos de ensino de modo a oferecer.*” (R1), “*A meu ver, inclusão consiste em reconhecer múltiplas identidades no meio de um conjunto , processo educativo na relação entre docentes e estudantes.*” (R2), “*Dar possibilidade a todo tipo de pessoas de participar no processo de formação.*” (R29) Com o mesmo sentido contextual, a palavra *processo*, também aparece nas Ementas da UL e na Lei de Bases portuguesa. Não discordamos, que inclusão em educação faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Não podemos perder de vista que esta não é a única área onde podemos ver e agir sobre, processos inclusivos/excludentes nas instituições de educacionais.

As ações dentro e fora da sala de aula, assim como de todos dentro de uma comunidade escolar são importantes para o aumento da participação e diminuição das barreiras ao ensino e aprendizagem, para construção de ambientes mais inclusivos e menos excludentes. (BOOTH E AINSCOW, 2011). Ressaltamos que o contexto que a palavra processo foi utilizada pelos professores da UFRJ, corrobora com o conceito por nós adotado e defendido nesta pesquisa.

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. (SANTOS, 2003a, p.4)

No conceito acima, a autora expande nosso raio de ação/visão, para a vida, inclusão/exclusão faz parte de todas as áreas da vida humana em qualquer lugar ou momento em que barreiras à participação aparecem, e não está restrita a um grupo específico, mas à todos que podem passar por situações excludentes.

## 5 Considerações

*Acredito que a educação tem que ser parte  
da solução dos problemas estressantes do nosso tempo.*

*Permaneço otimista!*

*Antony Booth*

### 5.1 Contribuições e recomendações

Na busca por situar de onde partimos e o que pretendemos alcançar, relembramos aqui que nossa pesquisa, faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação- LaPEADE. A pesquisa maior tem como título *Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: As Vozes dos Formadores de Professores*, e tem como objetivo geral:

Levantar, descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão nas referidas universidades no tocante à construção de culturas, ao desenvolvimento de políticas e à orquestração de práticas, de inclusão e/ou exclusão tendo como foco e objeto central de análise os professores das mesmas. (SANTOS, 2010a,p.2)

Esta pesquisa iniciou-se no ano de 2011, e tem previsão de finalização em 2014. Como um recorte realizado da pesquisa em tela, decidimos pelo enfoque nas políticas universitárias e a relação com a conceituação de inclusão de nossos professores respondentes. Quanto ao campo e sujeitos pesquisados, diminuimos nosso campo de pesquisa para Brasil/UFRJ e Portugal/UL, visto que a pesquisa maior abrange outros dois países, Espanha e Cabo Verde.

Nossa pretensão para esta pesquisa foi traçar um panorama luso-brasileiro, tendo como foco a influência das políticas universitárias na formação conceitual dos professores formadores de professores da Universidade de Lisboa/Portugal e da Universidade Federal do

Rio de Janeiro/ Brasil. Enquanto panorama, nossa intenção foi realizar uma análise comparativa entre os países buscando singularidades e contrastes, mas sem a intenção de apontar quais aspectos em cada contexto(UFRJ/Brasil e UL/Portugal) é mais inclusivo/excludente.

Colocados diante de nós estes pressupostos, traçamos nosso objetivo geral, *Analisar as políticas universitárias (leis e ementas) e sua influência na concepção de inclusão/exclusão dos professores universitários dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil e da Universidade de Lisboa/Portugal, utilizando como referencial de análise e problematização as dimensões de: criação de culturas de inclusão/exclusão, desenvolvimento de políticas de inclusão/exclusão e a orquestração de práticas de inclusão/exclusão.* Para alcançar este objetivo, traçamos três objetivos específicos:

1. Levantar as políticas universitárias que regulamentam a inclusão no Ensino Superior na universidade pública, examinar as mesmas de acordo com o referencial de culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão.

2. Investigar a concepção dos professores do curso de formação de professores, quanto aos processos de inclusão e exclusão presentes nas universidades do Brasil (UFRJ) e Portugal.

3. Problematizar como os conceitos de inclusão/exclusão adotadas e defendidas pelos professores são influenciados pelas políticas universitárias de inclusão e exclusão.

Em nosso primeiro objetivo, realizamos os levantamentos das políticas escolhidas, Leis Nacionais (Lei de Diretrizes e Bases/ Brasil e Lei de Bases Portugal) e Ementas de ambos os países. Na busca inicial utilizamos a internet como instrumento de coleta de dados, após obter os dados entramos em contato com a pesquisadora e colaboradora do LaPEADE na Universidade de Lisboa/Portugal, Lilia Aguardenteiro Pires, para confirmarmos se estávamos de posse dos documentos corretos. Na UFRJ, os dados foram coletados pela SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica), checados pelo site da universidade nas páginas das coordenações de licenciatura e pedagogia e finalmente conferido com as coordenações.

A segunda parte de nosso primeiro objetivo indica o exame das políticas levantadas de acordo com nosso referencial teórico de inclusão em educação e suas três dimensões, Culturas, Políticas e Práticas de inclusão/exclusão. Elegemos as dimensões como categorias de análise, selecionadas de forma apriorística (BARDIN, 2011). Realizamos as análises nas políticas brasileiras e portuguesas, ao triangularmos todos os dados, obtivemos a seguinte tabela entre UL e UFRJ:

Tabela 16 – Comparativo das categorias nas legislações – UFRJ/UL

<b>Comparativo das Categorias nas legislações – UFRJ/UL</b>			
<b>Países</b>	<b>Leis</b>	<b>Ementas</b>	<b>LDB/LB</b>
<b>UFRJ/Brasil</b>		<b>Culturas 42%</b>	<b>Práticas 50%</b>
<b>Portugal/UL</b>		<b>Práticas 50%</b>	<b>Políticas 65%</b>

De acordo com nosso referencial teórico, as categorias com maior número de incidências na UFRJ, foram Culturas com 42%, nas Ementas e Práticas com 50% na LDB. Na Universidade de Lisboa, A categoria de práticas foi maioria com 50%, no ementário, enquanto na LB prevaleceu a categoria de Políticas com 65%. O aprofundamento destes dados encontra-se no capítulo 4, consideramos que nosso objetivo, levantar e examinar as políticas à luz de nosso referencial teórico foi plenamente alcançado.

Nosso segundo objetivo específico foi alcançado mediante aplicação de questionário, nosso respondentes foram os professores formadores de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Brasil e da Universidade de Lisboa/Portugal. No contexto brasileiro os

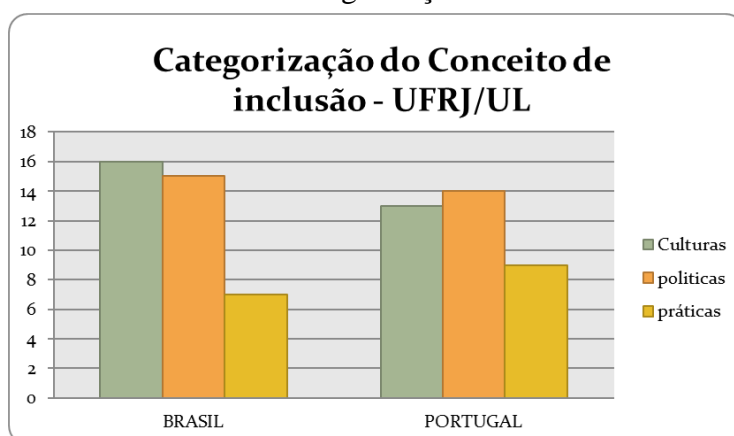


professores da Faculdade de Educação foram nossos respondentes, enquanto na Universidade de Lisboa, os professores dos Mestrados em Educação foram nossos sujeitos pesquisados, visto que para lecionar em Portugal é necessário o grau de Mestre.

As análises dos conceitos de nossos respondentes, foram realizadas mediante a categorização em Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão/Exclusão e por palavras com mais evocações. O detalhamento analítico encontra-se no capítulo 4, dentro do panorama de cada país e na triangulação dos dados.

Trazemos abaixo um gráfico síntese das categorizações:

Gráfico 19 – Síntese das categorizações – Conceito de inclusão



G19 – FONTE- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO

Percebemos no gráfico acima que para os respondentes do Brasil a categoria e Culturas é a que embasa sua conceituação, seguida bem de perto pela categoria de políticas. Já para os respondentes portugueses ocorre justamente o inverso, a categoria de políticas vêm em primeiro lugar seguida pela categoria de culturas. Consideramos que nosso segundo objetivo específico foi alcançado, conseguimos mediante a aplicação do questionário e as análises, investigar os conceitos dos professores quanto aos processos de inclusão/exclusão em educação.

Para alcançarmos nosso terceiro e último objetivo específico, triangulamos nossos três instrumentos de coleta de dados e cruzamos os dados de ambos os países. Dentre os vários caminhos metodológicos que poderíamos seguir, resolvemos utilizar a triangulação categórica dos dados, em Culturas, Políticas e Práticas e para complementar e aprofundar nossa análise realizamos a triangulação por palavras mais evocadas e proximidade semântica.

As palavras que com mais evocações e proximidade conceitual dentro do contexto da frase, em ambos os países, foram *acesso, processo, integração e direitos*. A análise de cada palavra de acordo com seu contexto e exemplos encontra-se na triangulação dos dados (Capítulo 4). Nosso terceiro objetivo tinha como interesse problematizar como os conceitos de inclusão/exclusão adotados e defendidas pelos professores são influenciados pelas políticas universitárias, como tal não buscamos respostas finais e explicativas sobre as formações dos conceitos de nossos respondentes. Buscamos problematizar como estes conceitos são influenciados ou não pelas políticas e de forma teórica discutir nossos dados.

A cada análise realizada conseguimos delinear com mais clareza qual a abrangência das políticas universitárias para este universo de professores, no que se refere ao processos de inclusão/exclusão. Percebemos que as políticas influenciam os conceitos dos professores tanto na UFRJ quanto na Universidade de Lisboa. A tabela abaixo nos permite uma visualização das categorias e suas influências:

Tabela 17 – Comparativo das categorias nos instrumentos de coleta de dados.

<b>Comparativo– UFRJ/UL</b>				
<b>Países</b>	<b>Leis</b>	<b>Ementas</b>	<b>LDB/LB</b>	<b>Conceito e inclusão</b>
<b>UFRJ/Brasil</b>		<b>Culturas 42%</b>	<b>Práticas 50%</b>	<b>Culturas 41%</b>
<b>Portugal/UL</b>		<b>Práticas 50%</b>	<b>Políticas 65%</b>	<b>Políticas 36%</b>

T17- FONTE: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: LEIS, EMENTAS E QUESTIONÁRIO

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro na análise categórica de Culturas políticas e Práticas, percebemos que a maior influência dos professores está no ementário, onde ambas as categorias foram confluentes, Culturas de inclusão/exclusão. A prevalência desta categoria para nossos respondentes, indica que os conceitos por eles elaborados são baseados em seus princípios e valores. Booth nos esclarece a importância dos valores para fundamentar nossas ações

Valores são guias e limites fundamentais para a ação. Eles nos estimulam a andar para frente, nos dão um senso de direção e definem um destino. Nós não podemos saber que estamos fazendo ou que fizemos a coisa certa sem compreender a relação entre as nossas ações e os nossos valores. Porque todas as ações que afetam os outros são sustentadas por valores. (2011, p.22)

Cabe-nos esclarecer um senão, que poderia levantar algumas dúvidas sobre a influência do ementário no conceito de inclusão exclusão dos professores, visto que o ementário em suas reformulações são construídos pelos próprios docentes, poderíamos questionar quem influencia e quem é influenciado, neste que com certeza é um movimento dialético. Para esclarecimento nesse aspecto, lembramos que de acordo com o perfil traçado anteriormente, nossos respondentes de forma majoritária, juntaram-se ao quadro de professores da UFRJ somente nos últimos três anos. E que neste período de tempo não houve reformulações nos ementários analisados.

No contexto português, Universidade de Lisboa, percebe-se que a Lei de Bases é a maior influência, onde ambas coincidem na categoria políticas. A categoria de políticas aqui analisada, não se restringe a conceituação usualmente aceita de políticas, que se restringe às disposições legais, ou políticas partidárias ou governamentais. Nossa categoria de políticas incorpora este tipo de política, mas também extrapola esses limites, compreendendo também as políticas institucionais, as políticas “pessoais” e até acordos não escritos realizados nos contextos de sala de aula.

As políticas encorajam a participação dos estudantes e do Pessoal desde o momento em que eles passam a fazer parte da escola, se estendem a todos os estudantes na localidade e minimizam pressões excludentes. Todas as políticas envolvem estratégias claras de mudança. O apoio é considerado como todas as atividades que aumentem a capacidade de uma escola para responder à diversidade de estudantes. Todas as formas de apoio são desenvolvidas de acordo com princípios inclusivos e são combinadas dentro de uma estrutura única. (BOOTH E AINSCOW, 2002, p.11)

Ao compararmos a análise categóricas e as análises por evocação e proximidade semântica das palavras, chegamos a conclusão que as políticas universitárias estão presentes nas conceituações de inclusão/exclusão dos professores, alcançando assim nosso propósito inicial traçado em nosso objetivo geral.

Percebemos como limitação de nossa pesquisa a investigação, ou melhor, a não investigação das práticas dos professores respondentes, e se essas práticas também são influenciadas pelas políticas aqui analisadas. Este é um aprofundamento subsequente dentro

desta linha de pensamento, o que expande nossa visão da influência das políticas no fazer educacional.

Como contribuição podemos ressaltar a constatação da importância e influência que políticas universitárias têm na formação conceitual dos professores, e que ambos os contextos UFRJ/Brasil e UL/Portugal apropriam-se dessas políticas, seja em abrangência nacional (LDB/LB) e/ou institucional (Ementas). A importância da pesquisa sobre a relação dos docentes com os saberes que permeiam as suas formações conceituais e conseqüentemente suas práticas, foi citada por Monteiro, como uma lacuna em pesquisas atuais:

A relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação. (MONTEIRO, 2001, p.121)

Esta pesquisa com enfoque na relação dos professores formadores de professores com seus saberes sobre inclusão/exclusão contribui para diminuir essa lacuna indicada por Monteiro.

Finalizo com os princípios de educação inclusiva que nortearam nossos estudos durante toda a pesquisa, aumentar a participação, diminuir a desigualdade, promover a participação com poder de decisão, remover barreiras e assim desenvolver ambientes mais inclusivos e menos excludentes, estes são a base de toda e qualquer educação que pretende ser *Para Todos*. Corroboro com Booth, ao acreditar que a educação tem que ser parte dos problemas contemporâneos, e assim como ele, *Permaneço otimista!*

## 6 Referências

- ALARCÃO, Isabel et al. **A formação de professores no Portugal de hoje**. REDE Nacional de, 1997.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- AINSCOW, M. **Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades**. En M. A. Verdugo Alonso y F. Jordán de Urríes Vega (Coord.): Hacia una nueva concepción de la discapacidad (pp. 15-37) Salamanca: Amarú Ediciones, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2011.
- BERBAUM, K. A., Ed.D., **Initiating Differentiated Instruction in General Education Classrooms with Inclusion Learning Support Students: A Multiple Case Study**. 249 pages; Walden University, 2009.
- BERGER, Peter L., BERGER, Brigitte. **O que é uma instituição social?** In: FORACCHI, M. M., MARTINS, J. S. (Orgs.). Sociologia e sociedade. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2007.
- BOBBIO, Norberto. et alii. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UNB, verbetes Estado Moderno, Estado Contemporâneo, Política e Política Econômica, 1998.
- BOOTH, T. **Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study**. *Support for Learning*, 1999.
- BOOTH, T. AND BLACK-HAWKINS, K. **Developing Learning and Participation in Countries of the South: The Role of an Index for Inclusion**, Paris: UNESCO, 2001.
- BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.
- BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2011.
- BRASIL, Constituição. **Constituição da república Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 8-9, Brasília, DF, 4 mar. 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 8, Brasília, DF, 4 mar. 2002b.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 3/2006. Reexame do Parecer 5/2005.** Fevereiro de 2006.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia** - licenciatura. Maio de 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 27 jul 2012.

BRASIL. CNE. Resolução 9/2009. : **Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.** Maio de 2009.

CANEN, A. **Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa.** In: Salgado, M.U.C e Miranda, G.V (orgs). Coleção Veredas, módulo 4, v.1, p.215 – 240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário.** Cad. Pesqui. [online]. 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos e medo.** In: Fester, A.C.R. (org.). Direitos humanos e ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NO BRASIL... 1ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DECLARAÇÃO de Bolonha. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha.** 1999 Disponível em: <[http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao\\_de\\_Bolonha.pdf](http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf) 1999>. Acesso em: 28 jun. 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa-teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. "**Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle.**" Congresso Ibero-brasileiro de Política e Administração da Educação. Vol. 1. 2009.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores de Educação Física da UFRJ.** Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Mônica Pereira dos. **Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em educação física: analisando as ementas.** Movimento Porto Alegre, v. 17, n.1, p.95-116, janeiro-março, 2011.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, 6ª ed., Editora Posigraf, Curitiba. 2004.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, MARIA ALICE DE MIRANDA; LIMA, ANTONIO BOSCO DE. **Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 14, n. 1, p. 51, 2012.

LEHER, R.; Lopes, A. "**Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação**". In: MACEBO, D.; FERREIRA DE OLIVEIRA, J., SILVA J.R., REIS J., Oliveira, J.F (orgs.) Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil, Campinas- SP: Editora Alínea, 2008.

LEHER, R. & SANTOS, B.L.P. Exclusão e Universidade: Questões e Questionamentos. In: SANTOS, M.P, SILVA, A. & FONSECA, M. Universidade e Participação: Reflexões. Rio de Janeiro, Dp et Alli, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHES, Odésio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas.** Educação & Sociedade, vol.22, no. 74, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: NÓVOA, A.(coord.) Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed., 1997.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora Ltda, 1995(a).

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. EDUCA: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 61-74, 1999.

PARO, Vitor. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1998.

PIRES, L. A. (2007). **A Caminho de um Ensino Superior Inclusivo? A Experiência e Percepções dos Estudantes com Deficiência** - estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

PORTUGAL. CNE - Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 com alterações Incorporadas pela Lei nº115/97,1997.

PORTUGAL. CNE - Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 com alterações Incorporadas pela Lei nº 49/2005, 2005.

PORTUGAL. CNE - Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 com alterações Incorporadas pela Lei nº 220/2009, 2009.

RAUBER, Pedro. **Profissão professor: exigências atuais: uma análise**. *Revista Jurídica UNIGRAN*. Dourados, MS, v. 6, n. 11, Jan./Jul. 2004. Disponível em: [http://www.unigran.br/revistas/juridica/ed\\_anteriores/11/artigos/15.pdf](http://www.unigran.br/revistas/juridica/ed_anteriores/11/artigos/15.pdf) Acesso em 22 ago 2012

SAWAIA, Bader. (Org.). **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Mônica P. dos & SOUZA, Luciane F. **O papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva e de um mercado de trabalho igualitário**. *Cadernos Pestalozzi*, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis"**: uma Revisita à Inclusão. *Educação em foco*, vol.4, no.2, pp.47-56, set/fev.1999/2000.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. *Revista da Faculdade de Educação da UFF* - n. 7.p.78-91. Maio, 2003a.



SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão**. Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. p. 63-70. Setembro, 2003b.

SANTOS et. al. **Inclusão/Exclusão na Formação Inicial de Docentes de Universidades Públicas: Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha**. Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2010. SOUZA NETO, MF. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. Cad CEDES. 2005.

SANTOS, Mônica P. dos et. alii. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva**. Relatório de Pesquisa apresentado à Capes. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Deficiência e Eficiência: Quem é o sujeito?** In: Carlos Alberto de Mattos Ferreira; Maria Inês Ramos. (Org.). **Psicomotricidade - Educação Especial e Inclusão Social**. 1 ed. v. 1. São Paulo: Lovise, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele e MELO, Sandra. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba, CRV, 2009.

SANTOS, M.P, SILVA, A. & FONSECA, M. **Universidade e Participação: os ecos das pesquisas**. Rio de Janeiro, UFRJ/PR5, 2010.

SANTOS ET AL. Mônica Pereira dos. **Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores**. Relatório final de pesquisa apresentado a Capes. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2010a.

SANTOS ET AL. Mônica Pereira dos. **Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: As Vozes dos Formadores de Professores**. Projeto de pesquisa, 2010b.

SANTOS, Mônica Pereira dos & SENNA, Manoella. **O papel do gestor da educação especial e o Plano de Desenvolvimento da Educação: tessituras e rupturas**. Anais do CBEE, Londrina, 2012.

SANTOS, M.P, SILVA, A. & FONSECA, M. **Universidade e Participação: Rio de Janeiro**, Dp et Alli, 2013.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais**. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SEPULVEDA, D. **Ressignificando a Formação de Professores: A Construção de uma nova Cultura da Avaliação**. In: SANTOS, M.P, SILVA, A. & FONSECA, M. **Universidade e Participação: os ecos das pesquisas**. Rio de Janeiro, UFRJ/PR5, 2010

SILVA, Joilson Pereira da, et al. **Estresse e Burnout em Professores**. Revista Fórum Identidades, Ano 2, Volume 3 – p. 75-83 – jan-jun de 2008

SPOSATI, A. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. In: VERÁS, M. P. B. (ed.) Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam. São Paulo, 1999.

T. BOOTH and M. AINSCOW. **From Them to Us**. An international study of inclusion in education. London: Routledge, 1998.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação nº 13, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 13, 2000

TOMPKINS II, R. Page. **Mentor & Intern Teacher Boundary Practices: Integrating Theory and Practice in Effective Alternative Certification Programs**. 2011. Tese de Doutorado. University of California.

TARGA, L. R. P. **Comentário sobre a utilização do método comparativo em análise regional**. Ensaio FEE, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 265-271, 1991.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Artigo 16. Assembléia Geral das Nações Unidas. UNESCO, 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh>. Acesso em: abril de 2011

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. *Necessidades Educativas Especiais – NEE* In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, 1990. Disponível em: [http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien).

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos. Educação para Todos – **O mundo está no caminho certo?** Brasil, 2002.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Gênero e Educação para Todos – O salto para a igualdade**. Brasil, . 2003/4.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Educação Para Todos – O imperativo da qualidade**. Brasil, 2005

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Alfabetização para a vida**. Brasil, 2006.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Bases Sólidas – Educação e cuidados na Primeira Infância**. Brasil, 2007.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Educação para Todos até 2015 – Um objetivo acessível?** Brasil, 2008

**UNESCO. Declaração de Dakar.** Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em [http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto\\_4.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_4.html). Acessado em Junho de 2008.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Por que a governança é importante Brasil**, 2009.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **Alcançar os marginalizados**. Brasil, 2010.

UNESCO. Relatório de Monitoramento global de educação para todos: **A crise oculta: conflitos armados e educação**. Brasil, 2011.

VERAS, M.P.B. **Exclusão Social - Um problemas brasileiro de 500 anos. Notas preliminares.** In: SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008. p.16-26.

VIEIRA, J.J. **Reflexões acerca da Políticas do Ensino Superior: Emancipatórias ou Regulatórias? E o que isso tem ver com inclusão/exclusão?** In: SANTOS, M.P, SILVA, A. & FONSECA, M. Universidade e Participação: Reflexões. Rio de Janeiro, Dp et Alli, 2013.

VIERO e TREVISAN. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência.** Revista Brasileira de Educação. V. 15. n. 43. jan./abril 2010.

***ANEXOS***

## ANEXO 1 QUESTIONÁRIO APLICADO

Quest. Nº



|\_|\_|

## Questionário

Estimado/a professor/a,

Este questionário tem como objetivo principal estudar os processos de inclusão/exclusão no ensino superior.

Neste contexto, julgamos ser útil identificar, nesta fase, quais as principais expectativas e opiniões que os professores apresentam sobre o tema. Solicitamos, assim, a sua colaboração no sentido de responder a este questionário com toda a franqueza. As informações que nos forem prestadas serão estritamente confidenciais.

Muito obrigado pela sua colaboração

Dezembro de 2010

**Caracterização pessoal e profissional**

1. Sexo: Masculino  Feminino
2. Você se considera (OPCIONAL):
  - a. Heterossexual ( )    b. Homossexual ( )    c. Bissexual ( )    d. Outro ( ): \_\_\_\_\_
3. Você se considera (OPCIONAL):
  - a. Negro ( )    Branco ( )    Pardo ( )    Amarelo ( )    Outra cor ( ): \_\_\_\_\_
4. Idade: \_\_\_\_\_
5. Estado Civil: Solteiro/a  Casado/a  Separado/a  Divorciado/a  Viúvo/a  Outro/a
6. Possui alguma deficiência? Sim  (DIGA QUAL) \_\_\_\_\_ Não
7. Nacionalidade: \_\_\_\_\_
8. Universidade à qual pertence: \_\_\_\_\_

9. Há quantos anos leciona nesta universidade? \_\_\_\_\_

10. Curso de sua formação:

\_\_\_\_\_

11. Que disciplinas você leciona actualmente?

\_\_\_\_\_

12. Em que modalidade(s) de ensino os cursos da sua Universidade são oferecidos?

a.  presencial    b.  semi-presencial    c.  a distância    d.  outra(s) – especifique: \_\_\_\_\_

### Construção de Culturas de Inclusão

13. Como define Inclusão em Educação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Que importância tem, para você, o tema inclusão?

a.  Muita    b.  Pouca    c.  Nenhuma    d.  outra – especifique: \_\_\_\_\_

15. Já presenciou (entre os seus alunos ou colegas) ou já foi vítima, de alguma situação de exclusão no seu trabalho?

Sim  Não . Se sim, cite até 3 exemplos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Assinale o principal motivo de exclusão vivido ou percebido por você ao longo de 2010/2011:

cultura

religião

raça

grupo social

gênero

orientação sexual

deficiência

outro/s (especifique): \_\_\_\_\_

17. En el curso académico 2010/2011 señala el motivo principal de la situación de exclusión (cultura, religión, raza, grupo social, discapacidad y otros) con más frecuencia.

18. Refletindo sobre a cultura institucional de inclusão no seu local de trabalho, você considera que existem aspectos que precisam ser mudados, de forma a melhorar a aprendizagem e ampliar a participação dos alunos?

a. Sim     b. Não

Justifique a sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Na sua instituição, os docentes são valorizados profissionalmente?

- a.  Sempre                      b.  Em algumas situações                      c.  Raramente                      d.  Nunca

20. O que mais o motiva ao exercício de sua profissão? Assinale as 3 alternativas que mais influenciam a sua prática docente, indicando a ordem de importância de cada uma ( 1ª, 2ª e 3ª )?

- a.  os alunos  
 b.  os colegas  
 c.  as propostas de educação da instituição  
 d.  a conduta da instituição em relação aos seus colaboradores  
 e.  a importância da sua profissão para a comunidade  
 f.  os resultados que você alcança  
 g.  o salário que você recebe ao final do mês  
 h.  a importância que sua família dá a essa profissão  
 i.  os benefícios que a instituição em que atua oferece  
 j.  nada o(a) motiva  
 k.  Outro aspecto (citar):
- 

21. Responda a cada pergunta indicada no quadro a seguir, de acordo com a sua definição de inclusão na pergunta 13 e com o que vivencia e observa na sua instituição. Assinale "X" na coluna do SIM ou do NÃO e justifique ou comente sua opção quando necessário.

PERGUNTA : NA SUA INSTITUIÇÃO...	SIM	NÃO	JUSTIFICATIVA/COMENTÁRIO (OPCIONAL)
a. Os valores relacionados com a inclusão são compartilhados por todos e passados aos novos membros?			
b. Os princípios e valores relacionados com inclusão orientam as decisões sobre políticas e a prática diária de sala de aula?			
c. Existem barreiras à aprendizagem e à participação, provenientes das culturas existentes?			
d. Os profissionais colaboram entre si, visando a melhoria dos processos educacionais e institucionais?			
e. Os profissionais, os gestores, os alunos compartilham uma cultura de inclusão?			
f. Há um esforço conjunto para minimizar todas as formas de discriminação?			
g. Espera-se que todos os alunos sejam bem sucedidos na sua aprendizagem, independentemente de apresentarem alguma dificuldade?			
h. A diversidade é vista como uma fonte de apoio à aprendizagem?			
i. São valorizadas variadas modalidades de ensino (presencial, semi-presencial ou à distância)?			

**Desenvolvimento de Políticas de Inclusão**

22. Responda cada pergunta indicada no quadro a seguir, de acordo com a sua definição de inclusão na pergunta 13 e com o que vivencia e observa na sua instituição. Assinale “X” na coluna do SIM ou do NÃO e justifique ou comente a sua opção quando necessário.

PERGUNTA: NA SUA INSTITUIÇÃO...	SIM	NÃO	JUSTIFICATIVA/COMENTÁRIO (OPCIONAL)
a. Existem políticas de Inclusão em Educação?			
b. As políticas e decisões tomadas em direção à Inclusão em Educação estão de acordo com o que você pensa?			
c. Por iniciativa própria, participa ativamente das discussões relacionadas às políticas de inclusão/exclusão?			
d. É convidado a participar das discussões relacionadas às políticas de inclusão/exclusão?			
e. Sente-se responsável pelas políticas de inclusão/exclusão ?			
f. Existem diretrizes relativas a variadas modalidades de ensino (presencial, semi-presencial ou à distância)?			

23. Caso saiba, cite pelo menos duas política(s) de inclusão/exclusão da sua instituição.

---



---

### Orquestração das Práticas de Inclusão

24. Responda a cada pergunta indicada no quadro a seguir, de acordo com a sua definição de inclusão na pergunta 13 e com o que vivencia e observa na sua instituição. Assinale “X” na coluna do SIM ou do NÃO e justifique ou comente sua opção quando necessário.

PERGUNTA: EM SUA INSTITUIÇÃO...	SIM	NÃO	JUSTIFICATIVA/COMENTÁRIO (OPCIONAL)
a. Tem por hábito avaliar a sua prática pedagógica em relação às políticas de inclusão/exclusão da instituição em que trabalha?			
b. Aborda nas suas aulas, o tema “inclusão/exclusão social”?			
c. Noutras actividades académicas, que não a docência, aborda, de alguma forma, o tema “inclusão/exclusão social”?			
d. Planifica regularmente as actividades da sua prática pedagógica?			
e. Tem por hábito planear com outra(s) pessoa(s), as actividades da sua prática pedagógica)?			
f. Actua em diferentes modalidades de ensino (presencial, semi-presencial ou à distância)? Quais?			
g. Modifica sua prática pedagógica em função dos resultados alcançados?			
h. Incorpora na sua prática pedagógica as políticas de inclusão/exclusão existentes?			



i. As ementas curriculares com as quais trabalha contemplam amplamente o tema “inclusão/exclusão”?			
j. Existem alunos cuja primeira língua seja diferente da sua? Como acontece a comunicação?			

25. Cite até 3 exemplos de práticas pedagógicas adotadas por si, no seu trabalho docente, e que considere inclusivas.

---



---



---

26. Assinale as 3 alternativas que mais influenciam sua prática docente, indicando a ordem de importância de cada uma ( 1ª, 2ª e 3ª )

- a. ( ) Salário
- b. ( ) Status
- c. ( ) Infraestrutura de trabalho
- d. ( ) Reconhecimento profissional
- e. ( ) Condições de Saúde
- f. ( ) Segurança no trabalho
- g. ( ) Política nacional/regional
- h. ( ) Relacionamentos pessoais
- i. ( ) Relacionamentos de trabalho
- j. Outro(s) – especifique:

---

### Actividades de Pesquisa

27. Além de lecionar, participa em alguma actividade de pesquisa na sua Universidade?

- a. Sim ( )
- b. Não ( )

28. Se sim, o tema inclusão é abordado?

- a. Sim ( )
- b. Não ( )

29. Se respondeu sim, na questão anterior, que concepções de inclusão são comumente adotadas?

---



---



---

OBRIGADA POR SUA ATENÇÃO.

## ANEXO 2 TERMO DE CONFIDEDNCIALIDADE

Prezados professores

Solicitamos sua valiosa participação como respondentes na pesquisa Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: As Vozes dos Formadores de Professores, esta pesquisa objetiva: levantar, descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão nas referidas universidades no tocante à *construção de culturas*, ao *desenvolvimento de políticas* e à *orquestração de práticas*, de inclusão e/ou exclusão tendo como foco e objeto central de análise os professores das mesmas.

O mesmo envolve universidades públicas de cinco (5) países, a saber: Brasil, Portugal, Espanha, Cabo verde e Moçambique, no que tange a população pretendemos trabalhar com o universo dos professores que lecionam nos cursos de Licenciaturas das Faculdades de Educação das Universidades participantes

O questionário segue em anexo. Desde já agradecemos.

Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade preservada.

A posse e guarda dos registros será exclusivamente do LaPEADE, Laboratório de pesquisa, estudos e apoio a participação e a diversidade em educação UFRJ-FE ; os pesquisadores membros deste comprometem-se a não trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros. A sua participação nessa pesquisa é voluntária.

Estamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Agradeço a disponibilidade de todos e a contribuição para este estudo.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos

Coordenadora do Projeto de pesquisa e do LaPEADE

### **TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Pesquisa: Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: As Vozes dos Formadores de Professores.**

**Pesquisador responsável: LaPEADE – Mônica Pereira**

**Instituição de origem do pesquisador:UFRJ**

**Telefone para contato:**

**Local da Coleta de dados: UFRJ**

A Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos coordenadora e pesquisadora, junto com os demais membros do LaPEADE, pesquisadores do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- I. Preservar o sigilo e a privacidade dos sujeitos cujos dados (informações) serão estudados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Declaro ter conhecimento de que as informações pertinentes ao projeto de pesquisa somente podem ser acessados exclusivamente pela equipe de pesquisadores do LAPEADE- Laboratório de pesquisa, estudos e apoio a participação e a diversidade em educação UFRJ-FE e coordenadores internacionais da Pesquisa. Este material será arquivado de forma a garantir acesso restrito aos pesquisadores envolvidos.

Rio de Janeiro, 08 de maio de 2012 .

---

**Coordenação: Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos**

**RG:**

## ANEXO 3 – EMENTAS DA UFRJ

Ementas
UFRJ- Pedagogia 2008 1P
DF113-História Educ Mundo Ocidental Abordagem Histórica das principais idéias e práticas educacionais que assumem importância desde o início dos Tempos Modernos até o século XXI.
EDF120-Filos Educacao Mundo Ocidental
Contribuições das concepções filosóficas para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro à luz da filosofia da educação
EDF122-Psicologia do Desen e Educação Conceitos fundamentais de Desenvolvimento Humano. Questões básicas relativas ao desenvolvimento biológico, sócio-cultural, afetivo e cognitivo da criança, do jovem, do adulto e do idoso. Perspectivas comportamentais, cognitivas, psicanalíticas, humanistas, psicossociais, para o desenvolvimento psicológico e suas implicações para as práticas e atuações educacionais, em instituições e fora delas. As contribuições da psicologia da educação para a constituição de contextos educacionais não excludentes.
EDF240-Fundamentos Sociológ Educação O contexto do surgimento da sociologia. Durkheim e a formação de uma maneira funcional de interpretar as relações entre educação e demais instâncias da vida social. A sociologia da educação na primeira metade do século XX. Os estudos sobre educação após a segunda guerra mundial. A "crítica radical" dos anos 70 - educação e reprodução social. A influência do marxismo no pensamento educacional. Influências gramscianas. A "crise dos paradigmas" das ciências sociais e os estudos sobre educação: modelos microssociológicos e etnográficos. Abordagens weberianas em sociologia da educação.
DF417-Intr ao Pens Cient em Educação Introdução ao pensamento científico. Os principais tipos de conhecimento. As posições da ciência moderna. Evolução da Ciência.
UFRJ- Pedagogia 2008 2P
EDF121-História Educação Brasileira Abordagem histórica das principais concepções e práticas educacionais desenvolvidas no Brasil desde o período colonial até a década de 1960.
EDF231-Filosofia Educ Contemporânea Contribuições das concepções filosóficas do século XX para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro dos anos 1920 a 1980
EDF232-Psicologia da Apren e Educação Teorias e abordagens da psicologia da educação adotadas no estudo dos processos de

<p>aquisição de conhecimentos, representações e competências no âmbito de práticas e atuações educacionais, em instituições escolares e fora delas. A importância dos aspectos socioculturais e históricos para os processos de ensino-aprendizagem e os desafios para a geração de propostas educacionais inseridas em contextos diversos.</p>
<p>.EDF364-Sociologia da Educ Brasileira A pesquisa social em educação no Brasil, estudos clássicos e recentes: principais temas e enfoques. Investigações quantitativas e qualitativas em pesquisa educacional, no Brasil.</p>
<p>EDF418-Antropologia na Educação Principais correntes e principais debates na atualidade: natureza e/ou cultura(s), socialização e/ou sociabilidade(s), diferença, diversidade e/ou alteridade. O trabalho de campo do pesquisador. Cultura(s) escolar(es), cultura(s) midiática(s), cultura(s) da infância e cultura(s) jovem(ns).</p>
<p>UFRJ- Pedagogia 2008 3P</p>
<p>EDA234-Educacao Brasileira A constituição do sistema nacional de ensino e a relação entre Estado e educação. Persistências e mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino no Brasil: as relações entre público e privado, centralização e descentralização, ensino laico e ensino confessional, formação geral e formação profissional. A LDBEN (Lei 9394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino.</p>
<p>EDA351-Quest Atuais Educ Brasileira A Educação como política de Estado e a questão dos direitos sociais. Instâncias de decisão e de execução da política educacional nos níveis federal, estadual e municipal. Tensões entre tradição e inovação na educação brasileira contemporânea: a relação entre nível central e unidade escolar; profissionalização do campo pedagógico e participação de comunidade; democratização do acesso à escola e garantia da qualidade do ensino. Estratégias de qualificação docente. Financiamento, autonomia escolar e democratização da gestão.</p>
<p>EDD235-Educacao e Comunicacao I A negociação dos sentidos: silêncio e linguagem; os sujeitos; os códigos; os contextos; as relações. Quem conta um conto: por que se contam histórias; leitura e educação; relações sociais; os modos de inserção da Literatura Infantil na escola; materiais didáticos, seleção de textos e propostas de estudo. Imagem é tudo: imagem e conteúdo; sentidos e deslocamentos; mídia e educação; televisão e escola/ televisão na escola; educação em rede</p>
<p>EDD647-Linguagem Corporal na Educação Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. O corpo e a relação com o outro. Consciência corporal e identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.</p>

EDF233-Bases Biologicas da Aprendizag Estudo da filogênese e da ontogênese do sistema nervoso humano, considerando-se o processo de aprendizagem e a gênese do conhecimento. Maturação e desenvolvimento.
UFRJ- Pedagogia 2008 4P
EDD241-DidáticaA construção do campo da didática visto como tempo/espaço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica. Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino; métodos e técnicas de ensino; avaliação do ensino.
EDD243-Curriculo História do pensamento curricular: concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. Discussão e análise das principais questões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Políticas de currículo
EDD350-Alfabetização e Letramento Concepções de alfabetização na história e nas sociedades; Aspectos sócio-lingüísticos do processo de alfabetização; Metodologias na aquisição da escrita; Concepção de letramento
EDF351-Concep Prát Educação Infantil Teorias, concepções e metodologias de Educação Infantil, história da infância e da educação da criança de 0 a 6 anos, características e alternativas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil, inclusão social e políticas públicas de Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil
EDF607-Fund da Educacao Especial História da Educação Especial. O alunado da educação especial: concepções e trajetórias. Deficiências: características gerais e especificidades pedagógicas
UFRJ- Pedagogia 2008 5P
EDD172-Aval Proc Ensino-aprendizagem Conceitos básicos nas áreas de medida e de avaliação. Elaboração, aplicação e análise, informação e utilização de instrumentos e de resultados de avaliação
EDD478-Arte - Educação A arte como manifestação de expressão e comunicação humana. As manifestações artísticas como reflexo de valores e características sócio-culturais. As principais correntes de arte-educação. As aplicações desses conhecimentos na educação básica.
EDD646-Planejamento de Cur e Ensino Concepções de planejamento curricular em sistemas educacionais e nas escolas. Análise de propostas curriculares e de planejamentos de ensino em uma perspectiva crítica.
EDF244-Metod da Pesquisa em Educ Introdução à pesquisa em Educação. Seleção dos sujeitos e dos instrumentos de coleta de dados para pesquisa. Tipos de pesquisa em educação; características e precedimentos metodológicos.
EDWU21-Pr En Mag Disc Pedag Ens Médio Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. O currículo da formação do professor de Ensino Médio. Conteúdo e metodologia

do ensino das disciplinas pedagógicas do ensino médio. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho dos docentes. Relação da escola com o sistema e com a comunidade.
UFRJ- Pedagogia 2008 6P
EDA612-Planej e Aval de Sistem Educac Conceito e fins do Planejamento educacional: histórico e debate corrente. O conhecimento científico aplicado ao planejamento educacional: dimensões técnica e política. Função e finalidades da avaliação de sistemas educacionais: estratégias e instrumentos da avaliação institucional. Planejamento e avaliação nas políticas educacionais em curso no Brasil
EDD176-Didática das Ciên da Natureza Disciplina escolar Ciências: aspectos históricos e epistemológicos. A constituição dos conhecimentos científicos e escolares em ciências. A educação em ciências como área de pesquisa. Propostas curriculares, materiais e didáticos e atividades de ensino para a disciplina escolar Ciências. Planejamento e avaliação da aprendizagem em ciências
EDD362-Didática da Matemática Disciplina escolar Matemática: aspectos históricos e epistemológicos. A constituição dos conhecimentos científicos e escolares em matemática. A educação em matemática como área de pesquisa. Propostas curriculares, materiais didáticos e atividades de ensino para a disciplina escolar Matemática. Planejamento e avaliação da aprendizagem em Matemática.
EDF363-Psicopedagogia e Educação Contextualização na história da educação. Questões atuais. Dificuldades e Distúrbios no Processo Ensino-Aprendizagem: identificação e intervenção.
EDWU24-Prát em Polít e Administ Educ Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. O currículo da formação do gestor em Educação. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas de gestão: inovações, criatividade e conservadorismo. Condição de trabalho dos gestores. Relação da escola com o sistema e com a comunidade.
UFRJ- Pedagogia 2008 7P
EDD175-Didática das Ciências Sociais Disciplina escolar: aspectos históricos e epistemológicos. O ensino de Ciências Sociais (História, Geografia, Sociologia e Antropologia) na educação básica como objeto de reflexão e de pesquisa. A consturção de conceitos - basilares para a leitura e problematização da realidade social. Propostas curriculares, materiais didáticos e atividades de ensino para as disciplinas escolares inseridas no âmbito das Ciências Sociais, Planejamento e avaliação de aprendizagem em Ciências Sociais.
EDD361-Didática da Língua Portuguesa Os processos histórico e social da construção do conhecimento de língua portuguesa. O ensino de língua portuguesa e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante. A linguagem da escola e a linguagem do estudante. O ensino da gramática, da leitura e a produção de textos. Recursos didáticos para o ensino de língua portuguesa. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem de língua portuguesa.

<p>EDF608-Pesquisa em Educação</p> <p>A formulação do problema de pesquisa. A definição de procedimentos metodológicos coerentes com o problema formulado. A elaboração do projeto de pesquisa. O processo de coleta de dados. A organização, a análise e a interpretação de resultados. A elaboração da monografia.</p>
<p>EDF609-Educação Popular e Mov Sociais</p> <p>Movimentos de educação popular: origens e vertentes. Os movimentos sociais como práticas alternativas ao atendimento falho do sistema oficial educacional brasileiro. Concepções de educação popular. Experiências de educação popular no sistema formal de ensino e experiências não formais de ensino.</p>
<p>EDWU11-Prát de Ensin em Educ Infantil</p> <p>Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. Currículo e metodologia de prática pedagógica na Educação Infantil. Práticas docentes: Inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo docente. Relação da escola com o sistema de ensino e com a comunidade.</p>
<p>UFRJ- Pedagogia 2008 8P</p>
<p>EDA242-Organizacao do Trabalho Pedag.</p> <p>Os diferentes atores e seus papéis na organização pedagógica da escola, autonomia e identidade da escola; concepções de gestão pedagógica; projeto político pedagógico da escola.</p>
<p>EDA604-Políticas Públicas em Educação</p> <p>Estudo e análise de projetos educacionais na conjuntura atual, em níveis federal, estadual e municipal. Diagnóstico e avaliação de políticas públicas voltadas para a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Articulação entre políticas públicas para a educação e projetos sociais mais amplos</p>
<p>EDD648-Abord Did Educ de Jov Adultos</p> <p>Abordagem histórico-político-social da EJA no Brasil. A EJA como consequência dos processos da exclusão social inerentes ao não cumprimento dos objetivos da educação na modalidade regular. Perspectivas teóricas possíveis para as práticas pedagógicas que resgatam o saber de indivíduos jovens, adultos e idosos. O perfil do aprendiz. O letramento como uma nova visão sobre a alfabetização. Currículos, materiais didáticos e formação de professores específicos de EJA</p>
<p>EDW480-Monografia</p> <p>Discussão sobre as partes que compoem uma monografia. Acompanhamento da elaboração dos projetos individuais ou coletivos.</p>
<p>EDWU01-Prát Ens Sér Inic Ens Fundamen</p> <p>Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. Currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdo e metodologia do processo de alfabetização e disciplinas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo docente. Relação da escola com o sistema de ensino e com a comunidade.</p>



UFRJ- Pedagogia 2008 9P
<p>EDA480-Educacao Comparada A Educação comparada: história, teorias e métodos. Os Organismos Internacionais e as políticas do MEC para a educação brasileira . Estudo Comparado da organização e funcionamento dos sistemas de ensino em nível internacional e/ou nacional, tendo como foco a realidade educacional brasileira.</p>
<p>EDD636-Educ e Comunicação II (Libras) O estudo de LIBRAS na formação do professor em uma visão inclusiva de Educação. Cultura surda e comunidade. As comunidades surdas no Brasil. Surdez e Patologia. Surdez e diferença. Gramática em LIBRAS. Vocabulário básico. Exercícios e diálogos: família, apresentação, saudação, e sentimentos; objetos, alimentos e bebidas; corpo humano; animais; vestuário. Acessórios e cores; profissões e sistemas monetários; meios de transportes e viagens; países, estados e cidades; calendário, condições climáticas e estações do ano; mitos, lendas e crenças. Exercício para o desenvolvimento da percepção e uso do espaço e do corpo.</p>
<p>EDF419-Educação e Trabalho A temática "Trabalho-Educação" na conjuntura histórica atual. Análises desenvolvidas por organizações internacionais e as teses desenvolvidas pela sociologia do trabalho. Repercussões para as políticas sociais e educacionais. Sociedade do conhecimento, reestruturação produtiva e requerimentos qualificacionais - desdobramentos educacionais e possíveis alternativas.</p>
<p>EDWK02-Orientação de Monografia Trata-se de orientação do trabalho final do curso monografia e de sua apresentação pública. Esta deverá ser aprovada pelo orientador, perante uma banca constituída pela COAA do curso que terá função de examinar o parecer do trabalho apresentado, podendo exigir reformulações</p>
<p>EDWU25-Prát En Est Sup Educ Jov Adult Propostas pedagógicas e estratégias de gestão em educação de jovens e adultos. Aspectos sócio-culturais dos educandos. O currículo da formação do professor de Jovens e Adultos. Conteúdo e metodologia do ensino para jovens e adultos. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho dos docentes. Relação da escola com o sistema e com a comunidade.</p>
UFRJ- Pedagogia 2008 optativas
<p>EDA002-Projetos Pedagógicos Estudos de projetos pedagógicos em curso no âmbito dos movimentos sociais, das organizações não governamentais e das demais formas de atuação de grupos organizados. Bases para a elaboração de projetos pedagógicos que complementem a ação escolar.</p>
<p>EDA003-Teoria Política e Educação Estado, Governo e Políticas Públicas. A educação como objeto das políticas públicas. O público e o privado na educação. Interesses sociais e protagonismo político no campo educacional. Partidos políticos, partidos ideológicos e hegemonia educacional. Educação popular e mudança política</p>

<p>EDD001-Atualiz Cont Língua Portuguesa Atualização sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio de situações-problema vivenciadas</p>
<p>EDD002-Expressão Oral e Docência</p>
<p>EDD003-Linguagem Mus na Educ Básica A música como forma de conhecimento humano. Conceitos e funções sociais da música. Música, consumo e indústria cultural. Formação de ouvintes críticos. Concepções e práticas educação musical na escola básica</p>
<p>EDD004-Prat Educacionais na Creche História e funções da creche no Brasil; educação e cuidado numa perspectiva dialógica e ética; interações sociais e desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos (linguagem, afetividade e motricidade) no cotidiano: a brincadeira, a participação das famílias, a organização de espaços e tempos, planejamento e avaliação .</p>
<p>EDD005-Mult Ling Alfab de Jov e Adult Múltiplas linguagens em alfabetização de jovens e adultos. Avaliação e alfabetização de jovens e adultos. Desenvolvimento do trabalho pedagógico de alfabetização de jovens e adultos por meio de múltiplas linguagens. Produção de materiais didáticos para estimular o processo de alfabetização em jovens e adultos.</p>
<p>EDD128-Currículo e Cultura Reflexão sobre a questão da cultura, na história das propostas curriculares, com ênfase na discussão da política de identidade. Discussão do impacto destas propostas no trabalho docente</p>
<p>EDD360-Alfabetização e Letramento II Letramentos e letramento escolar; Leitura e escrita como produção de sentido; Texto e discurso; Gêneros discursivos no ensino fundamental; O professor leitor e autor e os alunos leitores e autores.</p>
<p>EDD369-Atualiz Cont Ciênc Natureza Atualização sobre o ensino das Ciências Naturais por meio de situações-problema vivenciadas.</p>
<p>EDD614-Leitura Prod Textos Educação A língua portuguesa no Brasil. Variedade de uso na educação. Normas regionais e sociais. Análise gramatical e estilística de textos contemporâneos. Técnicas de expressão escrita.</p>
<p>EDD638-Atualiz de Cont em Matemática Atualização sobre o ensino da Matemática por meio de situações-problema vivenciadas.</p>
<p>EDD640-Jogos e Brincadeira Importância do brincar no desenvolvimento infantil; o brinquedo como objeto da cultura, o brincar no contexto escolar, jogos, brincadeiras e atividades lúdicas: questões para a educação, brinquedoteca: organização e funcionamento.</p>
<p>EDD641-Oficina de Artes As diferentes técnicas de apropriação da linguagem artística. Pesquisa das possibilidades da expressão. Utilização de materiais disponíveis na sala de aula e no ambiente externo. Exploração dos princípios estéticos, dos materiais artísticos e tradição cultural local.</p>
<p>EDD642-Atualização Cont Ciênc Sociais</p>

<p>Atualização sobre o ensino das Ciências Sociais por meio de situações-problema vivenciadas.</p>
<p>EDD643-Educação a Distância - Histórico. Educação a Distância na Educação Formal, no Ensino Profissionalizante e na Educação Continuada. Legislação e Programas. Iniciativas de governo (federal, estadual e municipal). Experiências Nacionais e Internacionais: Tutoria, Desenho Instrucional e desenvolvimento de material didático para Educação a Distância.</p>
<p>EDF001-Educação Moral na Escola Perspectivas conceituais de Educação Moral em relação à Escola. Análise e discussão de diferentes teorias e a prática pedagógicas da Educação Moral. Educação Moral como disciplina própria ou como objeto de Transversalidade. Estudo comparativo de programas de Educação Moral</p>
<p>EDF002-Inclusão em Educação O desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão no campo da educação, em nível institucional, de sistemas e de prática pedagógica</p>
<p>EDF003-Psicanálise em Educação Possibilidades e limites de uma reflexão crítica no campo dos problemas do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, do adolescente e do adulto, a partir dos conceitos psicanalíticos de transferência, desejo e saber. A psicanálise como instrumento de escuta, e de contribuição para a leitura e o enfrentamento do mal-estar -violência, indisciplina, fracasso escolar, desinteresse pelo conhecimento etc. - presente no interior da escola.</p>
<p>EDF004-Psicologia Social e Educação Principais teorias e métodos de trabalho da psicologia social e sua relevância para o campo da educação. Aplicações na área de desenvolvimento psicológico, ensino-aprendizagem, entre outras.</p>
<p>EDF005-História da Educação no Rj Debate acerca dos caminhos trilhados por esta "Cidade Maravilhosa" e sua gente. Problematização histórica dos entrelaçamentos dos projetos de remodelação urbana da cidade do Rio de Janeiro com as experiências de escolarização da população ao longo das três primeiras décadas do século XX.</p>
<p>EDF006-Prát Cult Oralidade e Escrita Os diferentes conceitos de cultura oral como prática cultural de oralidade tradicional. Cultura escrita na convivência, superação ou ruptura às culturas orais tradicionais. O conceito de oralidade sob diversas perspectivas, sincrônicas e diacrônicas. Diferentes práticas culturais de oralidade no mundo contemporâneo: Oralidades primária, secundária e terciária. Oralidade (s) e letramento (s). Psicodinâmica do pensamento oral.</p>
<p>EDF124-Informática Aplicada à Educação Políticas de informática na Educação, formação de professores, recursos tecnológicos e softwares educativos. Análise do ferramental necessário para a utilização dos recursos da Informática Educativa: software, hardware, internet. Linguagem multimídia e linguagem hipertextual. Avaliação de softwares educativos.</p>
<p>EDF471-Questões Atuais Hist Educação</p>

Discussão dos principais temas da historiografia da educação brasileira a partir dos anos 1970
EDF600-Educação Ambiental Aspectos históricos, políticos e sociais do ambientalismo e suas implicações na Educação; o conceito de ambiente e de Educação Ambiental; o Programa Nacional de Educação Ambiental, os PCNs e a Lei Federal 9795/99 que institui a política Nacional de Educação Ambiental; princípios teóricos e metodológicos da Educação Ambiental.
EDF601-Dinamica de Grupo em Educacao Estudo do desenvolvimento grupal através da vivência de técnicas de dinâmica de grupo
EDF602-Estatística Aplicada a Educ. Medida, análise e descrição quantitativa de fenômenos educacionais: distribuição de frequências e gráficos, medidas de tendência central, de dispersão e de posição.
EDF610-Educacao em Saude Conceitos de Saúde e de Educação em Saúde. Saúde e cidadania. A problemática da saúde no país. Práticas pedagógicas participativas em Educação em Saúde.
EDF611-Imaginario Social e Educacao Conceituacao do imaginario. Estudo do campo simbolico do cotidiano escolar.
EDF612-Anal Soc da Atual Educ no Bras Análise da produção dos principais cientistas sociais contemporâneos sobre a educação brasileira.
EDF613-Questões Atuais em Filos Educ Discussão dos principais temas da filosofia da educação no Brasil e no mundo a partir dos anos 1980.
EDF644-Educação e Novas Tecnologias Sociedade da informação e cibercultura; Sistemas Colaborativos (trabalho colaborativo e aprendizagem colaborativa); Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Portais Educativos; Internet; Bibliotecas Virtuais; Software Livre.
EDW002-Educação e Gênero Cultura e relações de gênero. O masculino e o feminino nas sociedades contemporâneas. Gênero e sexualidade. Relações de gênero na educação. O professor e a construção da identidade de gênero.
EDW003-Literatura Infantil Literatura infantil, imaginação criadora e produção de cultura; leitura literária e outras leituras; história da literatura infanto-juvenil no Brasil; escolarização da literatura e letramento literário; formação de leitores literários; indústria cultural e literatura infantil; o mercado editorial e a escola: a produção atual de literatura infanto-juvenil. Texto e ilustrção. Literatura, cinema e novas tecnologias.
EDW004-Educação e Etnia Raça e etnicidade segundo as perspectivas antropológicas. Racismo e etnocentrismo. A superação do conceito de raça também pelas recentes contribuições da biologia molecular. Políticas de Ação Afirmativa e educação inclusiva. Cultura(s) indígena(s) e cultura(s) afro-descendente(s) na educação brasileira.
EDW005-Colon, Educ e a Pedag da Revol

<p>Estudos sobre o conceito de colonismo e suas repercussões na educação; o teor político da educação colonial e as relações de poder em diferentes contextos; a pedagogia anticolonial, sua episteme, seus conteúdos políticos e suas potencialidades críticas na atualidade. A disciplina terá como enfoque a articulação entre autores como Amílcar Cabral, Paulo Freire, Frantz Fanon e José Martí, que contribuíram historicamente em diferentes contextos para as reflexões sobre uma educação libertadora.</p>
<p>EDW007-Marxismo e Educação A dialética marxista. Trabalho e educação. Educação unilateral e politécnica. Ideologia. Alienação, estranhamento e educação. Marxismo, história e pós-modernismo. Educação, emancipação e movimentos sociais. A influência do pensamento marxiano nas teorias educacionais e pedagógicas.</p>
<p>EDW600-Multiculturalismo e Educação O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação. Origens, sentidos e abordagens do multiculturalismo. O impacto do multiculturalismo nas políticas e práticas educacionais e avaliativas. Desafios e potencialidades da educação multicultural. Experiências pedagógicas em educação e formação de professores na perspectiva multicultural</p>
<p>EDW605-Psicomotricidade Estudo da motricidade na infância como fator de desenvolvimento físico, psicológico e biológico. Discussão dos princípios e das práticas da educação psicomotora.</p>
<p>EDW606-Tópicos Especiais: Piaget O pensamento de Jean Piaget e sua contribuição à prática educacional.</p>
<p>EDW610-Vigostky, Wallon e a Educação Identificar e analisar aspectos da abordagem sociocultural e histórica dos teóricos Lev Vygotsky e Henri Wallon e suas implicações para a educação.</p>
<p>EDW611-Questões Éticas em Educação Conceitos fundamentais de Moral e Ética; Deontologia e Axiologia; Educação e Valores; Princípios normativos da ação docente. Questionamentos éticos sobre Leis e normas educacionais.</p>

## ANEXO 4 – EMENTAS DA UL

Artes Visuais
1ºano - 1º semestre
<p><b>Iniciação à Prática Profissional I</b>            Esta unidade curricular deve proporcionar aos alunos o primeiro contacto com as escolas de ensino básico e secundário onde irão desenvolver a sua actividade. Deverão ter contacto com a especificidade de cada escola, as ofertas de escola na área das Artes Visuais e a sua relação com outras áreas de expressão.            Os alunos devem ainda reflectir sobre os processos de aprendizagem na perspectiva dos professores e dos alunos, tomando conhecimento das dificuldades sentidas por estes.            No caso dos alunos com prática docente, estes deverão reflectir e comparar a sua própria experiência com as dos docentes cooperantes.</p>
<b>Didática do Desenho</b>
<p><b>Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem</b>            Esta disciplina pretende proporcionar aos futuros professores conhecimento resultante de teorizações, de investigações e da experiência sobre o fenómeno do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos e sobre os processos e problemas da aprendizagem. Especificamente, tem os seguintes objectivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adquirir quadros conceptuais para uma reflexão fundamentada sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.</li> <li>2. Desenvolver competências de gestão e promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, atendendo às características de cada aluno, de cada turma e do contexto em que se inserem.</li> <li>3. Saber analisar, prevenir e intervir em diferentes situações problemáticas no contexto escolar.</li> <li>4. Desenvolver atitudes e práticas dos professores que contribuam para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.</li> </ol> <p>Pretende-se que os alunos alarguem competências relacionadas com conhecimento científico específico, que apelem a um desenvolvimento de competências transversais. Espera-se, assim, promover competências para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar as correntes explicativas dos processos de desenvolvimento humano, no</li> </ul>

<p>sentido da promoção desse mesmo desenvolvimento em contexto educativo e ao longo da vida;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer uso das perspectivas explicativas e de activação das aprendizagens em contexto escolar;</li> <li>• Utilizar elementos de investigação, necessários à compreensão das produções havidas na disciplina;</li> <li>• Intervir na prevenção e resolução de comportamentos escolares inadequados – dada a importância da actuação dos professores enquanto agentes de mudança na escola e na sociedade.</li> </ul>
<p>Opção A (Área Científica de Docência) – Geometria</p> <p>Sistematização dos conhecimentos ao nível da geometria.</p> <p>Desenvolvimento de uma linguagem específica através dos seus códigos e do estudo de formas geométricas em Dupla Projecção Ortogonal (Método de Monge) e Representação Axonométrica.</p>
<p>Opção B (Formação Educacional Geral) - Iniciação à Investigação Educacional</p> <p>O futuro Mestrado em áreas de Educação, qualquer que seja a sua área de especialização, tem de recorrer a ferramentas básicas de investigação. Pretende-se, através desta disciplina, fornecer ao aluno tais ferramentas: a lógica de "disciplined inquiry" nas suas diversas formas paradigmáticas, o planeamento e as fases de investigação, as obrigações éticas do investigador, a estrutura do relatório de investigação/prática pedagógica. Para tal, durante o semestre o estudante irá desenvolver capacidades que permitam:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(a) Conhecer conceitos e terminologias básicos</li> <li>(b) Distinguir as diversas etapas de uma investigação</li> <li>(c) Distinguir os diversos tipos de investigação em educação</li> <li>(d) Formular questões de investigação</li> <li>(e) Compreender os pressupostos teóricos da investigação</li> <li>(f) Planear e desenvolver um projecto de pesquisa/ relatório da prática pedagógica</li> </ol>
<p>Opção B (Formação Educacional Geral) - História da Educação em Portugal</p> <p>A disciplina de História da Educação em Portugal pretende promover uma reflexão crítica sobre alguns dos principais temas e/ou problemas educacionais, observados à luz de uma perspetiva histórica, procurando assim proporcionar o reconhecimento da complexidade que os caracteriza, destacando, simultaneamente, as mudanças e as continuidades na maneira de os abordar e resolver. Pretende-se, em suma, interrogar o passado à luz das preocupações atuais, sem o desvirtuar na sua especificidade, mas</p>

de forma a contribuir para uma resposta multidimensional aos dilemas do presente educativo. Privilegiar-se-á, nessa abordagem, a realidade portuguesa e o período contemporâneo (séculos XIX e XX). Os

objetivos da disciplina são, em síntese, os seguintes:

- Identificar alguns dos principais momentos da evolução histórica e educativa portuguesa, integrando-os no contexto internacional;
- Reconhecer a complexidade e diversidade das situações e temáticas educativas, relativizando-as do ponto de vista histórico;
- Promover o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo relativamente aos debates e às opções pedagógicas.

Opção B (Formação Educacional Geral) - Educação para a Saúde

- Compreender conceitos e princípios fundamentais em Educação para a Saúde (EpS)
- Analisar as disposições curriculares nacionais relativamente a esta área transversal
- Adquirir conhecimentos acerca da política de saúde na escola em Portugal e noutros países europeus
- Discutir os contributos da EpS na motivação e compreensão do papel de cada um na criação de um ambiente saudável na escola e na vida
- Aplicar metodologias de ensino-aprendizagem adequadas ao estudo de temas em EpS
- Analisar criticamente as condições de promoção da saúde nas instituições escolares

Opção B (Formação Educacional Geral) - Indisciplina e Violência na Escola

Pretende-se com esta unidade curricular proporcionar aos (futuros) professores:

- A compreensão das dimensões da indisciplina, da violência e dos comportamentos de risco nos jovens;
  - A identificação dos sinais de bullying;
  - A apreensão de conceitos que permitam elaborar planos escolares que previnam a orientação para a agressão e os comportamentos de risco na escola.
- Pretende-se que os alunos alarguem competências relacionadas com conhecimento científico específico, que apelem a um desenvolvimento de competências transversais. Espera-se, assim, promover competências para:
- Identificar comportamentos específicos, conforme as dimensões da indisciplina nos alunos;
  - Prevenir e gerir situações de violência na aula e na escola;
  - Identificar e prevenir comportamentos de bullying;
  - Intervir na prevenção de comportamentos de risco;

Opção B (Formação Educacional Geral) - Necessidades Educativas Especiais

- Conceber e operacionalizar um espaço/tempo académico de apropriação de



conhecimentos e mobilização/ desenvolvimento de competências que fomente a análise crítica da fundamentação teórica pertinente, bem como da investigação que tem vindo a ser desenvolvida no âmbito da educação inclusiva e das crianças e jovens categorizados como apresentando NEE;

- Facilitar a partilha de perspectivas, saberes e vivências dos diversos participantes, quer sob a forma de oralidade quer de escrita;
- Desenvolver, nos futuros professores, uma consciência epistemológica e social que fundamente as suas actuações pessoais e profissionais, nomeadamente quando leccionam em escolas/turmas que incluam crianças e jovens categorizados como apresentando NEE;
- Fornecer ferramentas que facilitem a intervenção crítica no domínio da educação inclusiva e dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos categorizados como apresentando NEE;
- Desenvolver hábitos de leitura, pesquisa e autonomia, como contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Capacidades e competências a desenvolver:

- Capacidade de observação, sinalização e compreensão dos diversos casos de NEE com que podem vir a ser confrontados, enquanto docentes;
- Competências de socialização, nomeadamente quanto ao estabelecimento de relações inter-pessoais, dentro e fora do espaço/tempo das aulas, com outros agentes educativos relacionados com casos de NEE;
- Capacidade de elaboração de diagnósticos funcionais, ou colaboração na sua elaboração, quando se trate de casos em que existam múltiplos agentes educativos envolvidos neste processo;
- Competências que permitam a interconexão entre os documentos legais e de política educativa em vigor e os casos de NEE;
- Capacidades e competências necessárias à elaboração de um currículo funcional ou de adaptações curriculares adequadas aos casos de NEE;
- Capacidades e competências que permitam manifestar sentido crítico em relação aos documentos escritos existentes (literatura científica, relatórios médicos, etc.), confrontando o que lêem com as práticas;

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades de reflexão crítica sobre formas de actuação em curso;</li> <li>• Capacidades e competências necessárias para elaborar uma calendarização de progressos expectáveis e actualização dessa mesma calendarização;</li> <li>• Capacidade de análise e síntese de documentos escritos, relatos orais, descrições de práticas, entre outros aspectos.</li> </ul>
<p>Opção B (Formação Educacional Geral) - Educação e Formação de Adultos</p> <p>Analisar os conceitos de educação de adultos, educação e formação de adultos, educação, formação, aprendizagem e adulto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer diferentes modalidades educativas (formal, não formal e informal) e as relações entre as mesmas;</li> <li>• Problematizar novos e velhos consensos educativos: educação permanente e aprendizagem ao longo da vida; educação/formação e capital humano; pedagogismo social e a crença de que a educação “faz tudo”; a escola como promessa;</li> <li>• Debater problemáticas e problemas contemporâneos da educação de adultos.</li> </ul>
1º ano - 2º semestre
Iniciação à Prática Profissional II
Didática das Artes Plásticas I
Educação e Sociedade
Currículo e Avaliação
A Escola como Organização Educativa
2º ano - 1º semestre
<p>Iniciação à Prática Profissional III (Relatório)</p> <p>A unidade curricular tem como objectivo a concepção da estrutura de um projecto de relatório de uma aula teórico e/ou prática, valorizando um tema específico que o aluno domine, enunciando para tal as fases de desenvolvimento desse projecto de aula. Pretende-se sobretudo que os discentes explorem os conteúdos dos respectivos temas escolhidos, relacionados com as artes visuais e a expressão plástica e, bem assim, que saibam estruturar a respectiva apresentação que se requer bem apresentada e faseada por etapas. O objectivo é que o tema deste relatório de aula se enquadre e se relacione directamente com a proposta do tema do relatório final de tese e que seja já parte integrante daquele. Para além</p>

disso, o aluno deverá estruturar esse relatório valorizando os conteúdos e, também, a forma didáctica, ou prática, da mensagem ou transmissão desse conhecimento plástico-visual.
Didáctica das Artes Plásticas II
Didáctica do Design
Opção C (didáctica específica) - Didáctica da Geometria Sistematização dos conhecimentos ao nível da geometria. Organização e adequação de um programa de conteúdos. Análise e procura de soluções no processo pedagógico. Desenvolvimento e conceção de recursos didáticos para o ensino da geometria em sala de aula. Aquisição de conhecimentos para a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como suporte educativo.
Opção C(didáctica específica) - Didáctica do Desenho Assistido por Computador
Opção C(didáctica específica )- Didáctica da História de Arte <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer coordenadas históricas e conceituais dos paradigmas das teorias e metodologias da história da arte e de como esta confina e aborda os seus objectos de estudo.</li> <li>• Adaptar as consciências do funcionamento metodológico da história da arte a modos e estratégias de abordagem didáctica.</li> <li>• Colocar em debate os métodos e práticas da didáctica da história da arte.</li> <li>• Articular as teorias metodológicas da história da arte (dominante na parte teórica) e uma aplicação didáctica da mesma com consciência de métodos didáctico-pedagógicos e dos programas do Ensino secundário do Ministério da Educação relativos à História da Arte (em suma, trata-se de encontrar elos de ligação (ou alternativas) entre os funcionamentos da história da arte e os processos didácticos dos programas de ensino).</li> </ul>
2º ano - 2º semestre
Iniciação à Prática Profissional IV (Relatório)
Mestrado em Ensino de Filosofia
1º ano - 1º semestre
Iniciação à Prática Profissional I O seminário de IPP tem um carácter eminentemente prático, incidindo essencialmente no acompanhamento do trabalho de estágio. Cada semestre estará estruturado em duas vertentes: 1. sessões de seminário com os mestrandos; 2. reuniões entre o docente e os professores cooperantes. Nas sessões de seminário, proceder-se-á (1) à apresentação, análise e discussão do trabalho efectuado no período precedente e à planificação do trabalho a realizar no período subsequente, (2)

<p>ao acompanhamento dos dossiers de estágio, (3) à apreciação das dificuldades e problemas ocorridos e (4) à apresentação e discussão de trabalhos práticos.</p> <p>Nas reuniões entre o docente e os professores cooperantes, procurar-se-á (1) coordenar globalmente a actividade dos grupos de estágio e aferir da uniformidade dos critérios, exigências e práticas neles seguidas, (2) dar conhecimento mútuo do trabalho efectuado por cada estagiário até ao momento, (3) acompanhar a avaliação de cada mestrando e (4) discutir em comum situações de maior complexidade e, em geral, todos os problemas surgidos.</p>
<p><b>Didática da Filosofia I</b></p> <p>Pretende-se com esta disciplina iniciar os mestrandos no ensino / aprendizagem da filosofia no âmbito do ensino secundário, numa tentativa de conciliar ensino e investigação. Competências a desenvolver:</p> <p>conhecimento e reflexão crítica sobre temáticas filosóficas e pedagógicas relativas ao papel do professor, do aluno e da escola; planificação de aulas da disciplina de filosofia no ES; destreza em manusear o programa da disciplina; produção de instrumentos para leccionação do programa</p>
<p><b>Análise de Conteúdos Programáticos</b></p>
<p><b>Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem</b></p> <p>Esta disciplina pretende proporcionar aos futuros professores conhecimento resultante de teorizações, de investigações e da experiência sobre o fenómeno do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos e sobre os processos e problemas da aprendizagem. Especificamente, tem os seguintes objectivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adquirir quadros conceptuais para uma reflexão fundamentada sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.</li> <li>2. Desenvolver competências de gestão e promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, atendendo às características de cada aluno, de cada turma e do contexto em que se inserem.</li> <li>3. Saber analisar, prevenir e intervir em diferentes situações problemáticas no contexto escolar.</li> <li>4. Desenvolver atitudes e práticas dos professores que contribuam para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.</li> </ol> <p>Pretende-se que os alunos alarguem competências relacionadas com conhecimento científico específico, que apelem a um desenvolvimento de competências transversais. Espera-se, assim,</p>

<p>promover competências para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar as correntes explicativas dos processos de desenvolvimento humano, no sentido da promoção desse mesmo desenvolvimento em contexto educativo e ao longo da vida;</li> <li>• Fazer uso das perspectivas explicativas e de activação das aprendizagens em contexto escolar;</li> <li>• Utilizar elementos de investigação, necessários à compreensão das produções havidas na disciplina;</li> <li>• Intervir na prevenção e resolução de comportamentos escolares inadequados – dada a importância da actuação dos professores enquanto agentes de mudança na escola e na sociedade.</li> </ul>
1º ano - 2º semestre
Iniciação à Prática Profissional II
Educação e Sociedade
Currículo e Avaliação
A Escola como Organização Educativa
1º ano - 1º semestre
<p>Iniciação à Prática Profissional III (Relatório)</p> <p>O seminário de IPP tem um carácter eminentemente prático, incidindo essencialmente no acompanhamento do trabalho de estágio.</p> <p>Cada semestre estará estruturado em duas vertentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. sessões de seminário com os mestrandos;</li> <li>2. reuniões entre o docente e os professores cooperantes.</li> </ol> <p>Nas sessões de seminário, proceder-se-á (1) à apresentação, análise e discussão do trabalho efectuado no período precedente e à planificação do trabalho a realizar no período subsequente, (2) ao acompanhamento dos dossiers de estágio, (3) à apreciação das dificuldades e problemas ocorridos e (4) à apresentação e discussão de trabalhos práticos.</p> <p>Nas reuniões entre o docente e os professores cooperantes, procurar-se-á (1) coordenar globalmente a actividade dos grupos de estágio e aferir da uniformidade dos critérios, exigências e práticas neles seguidas, (2) dar conhecimento mútuo do trabalho efectuado por cada estagiário até ao momento, (3) acompanhar a avaliação de cada mestrando e (4) discutir em comum situações de maior complexidade e, em geral, todos os problemas surgidos.</p>
<p>Didática da Filosofia II</p> <p>Pretende-se com esta disciplina iniciar os mestrandos no ensino / aprendizagem da filosofia no âmbito do ensino secundário, numa tentativa de conciliar ensino e investigação. Competências a desenvolver:</p> <p>conhecimento e reflexão crítica sobre temáticas filosóficas e pedagógicas relativas ao papel do professor,</p>

do aluno e da escola; planificação de aulas da disciplina de filosofia no ES; destreza em manusear o programa da disciplina; produção de instrumentos para lecionação do programa
Análise de Conteúdos Programáticos II
Metodologia do Ensino da Filosofia
2º ano - 2º semestre
Iniciação à Prática Profissional IV (Relatório)
Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão
1º ano - 1º semestre
<p>Iniciação à Prática Profissional I</p> <p>Inglês– The first semester offers the opportunity for future teachers to reflect and become reacquainted with the realities/possibilities of language education and begin to use two fundamental investigative techniques: Classroom Observation and Interviewing. The key element for this semester is the observation of teaching and learning in classes and other school activities in a critical, constructive light.</p> <p>Alemão–Esta disciplina visa reflector sobre o exercício da profissão de professor e desenvolver conhecimentos relativos à organização geral do sistema educativo e ao funcionamento de escolas tendo por objectivo a preparação das visitas às escolas e a observação de situações educativas.</p>
<p>Didática do Inglês I</p> <p>Students will: develop basic lesson planning skills through a communicative, task-based approach to the national syllabus; practice peer-teaching; develop lesson observation skills through video and possible visits to secondary school classes; and, analyze and critique their experiences as learners and teachers.</p>
<p>Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem</p> <p>Esta disciplina pretende proporcionar aos futuros professores conhecimento resultante de teorizações, de investigações e da experiência sobre o fenómeno do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos e sobre os processos e problemas da aprendizagem. Especificamente, tem os seguintes objectivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adquirir quadros conceptuais para uma reflexão fundamentada sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.</li> <li>2. Desenvolver competências de gestão e promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, atendendo às características de cada aluno, de cada turma e do contexto em que se inserem.</li> <li>3. Saber analisar, prevenir e intervir em diferentes situações problemáticas no contexto escolar.</li> <li>4. Desenvolver atitudes e práticas dos professores que contribuam para a qualidade dos processos de</li> </ol>

<p>ensino e de aprendizagem.</p> <p>Pretende-se que os alunos alarguem competências relacionadas com conhecimento científico específico,</p> <p>que apelem a um desenvolvimento de competências transversais. Espera-se, assim, promover</p> <p>competências para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar as correntes explicativas dos processos de desenvolvimento humano, no sentido da promoção desse mesmo desenvolvimento em contexto educativo e ao longo da vida;</li> <li>• Fazer uso das perspectivas explicativas e de activação das aprendizagens em contexto escolar;</li> <li>• Utilizar elementos de investigação, necessários à compreensão das produções havidas na disciplina;</li> <li>• Intervir na prevenção e resolução de comportamentos escolares inadequados – dada a importância da actuação dos professores enquanto agentes de mudança na escola e na sociedade.</li> </ul>
Tópicos de Cultura para o Ensino do Alemão (Opção C)
1º ano - 2º semestre
Iniciação à Prática Profissional II
Didática do Alemão I
Educação e Sociedade
Currículo e Avaliação
A Escola como Organização Educativa
2º ano - 1º semestre
<p>Iniciação à Prática Profissional III (Relatório)</p> <p>Inglês- In the third semester students will further develop their teaching activities in schools and become more autonomous and efficient in their choice of materials, plans and making critical changes based on feedback. The key element for this semester is continued experience in preparing, analyzing, and carrying out plans for their chosen primary language, as well as, developing ideas toward their final ‘relatório’ in the fourth semester.</p> <p>Alemão - O mestrando deverá:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Consolidar a reflexão sobre a prática docente desenvolvida nos semestres precedentes;</li> <li>b) Adquirir metodologias e técnicas de investigação que permitam a recolha análise e apresentação de dados;</li> <li>c) Definir e justificar uma problemática articulando a teoria e a aplicação na prática lectiva;</li> <li>d) Realizar tarefas de planificação, execução e avaliação de unidades didácticas;</li> <li>e) Analisar os resultados obtidos e reflectir sobre as implicações das opções teóricas e metodológicas realizadas;</li> </ol>

f) Desenvolver trabalho colaborativo na escola e no seminário da disciplina.
Didática do Inglês II Perspetivar criticamente o trabalho do professor de inglês, por meio do desenvolvimento de competências de acção pedagógica, teoricamente fundamentadas e orientadas para a prática profissional.
Didática do Alemão II
Oficina de Construção de Materiais Didáticos (Inglês e Alemão 1. Adquirir e desenvolver competências, nomeadamente de utilização das TIC, nos domínios: técnico (funcionamento básico de software e hardware para a edição e criação de textos e produtos multimédia); didáctico (concepção e produção de materiais e actividades em ambientes de aprendizagem diversos). 2. Promover a autonomia em contextos diversificados de ensino, nomeadamente através da autoaprendizagem.
2º ano - 2º semestre
Iniciação à Prática Profissional IV (Relatório)
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol
1º ano - 1º semestre
Iniciação à Prática Profissional I Inglês – The first semester offers the opportunity for future teachers to reflect and become reacquainted with the realities/possibilities of language education and begin to use two fundamental investigative techniques: Classroom Observation and Interviewing. The key element for this semester is the observation of teaching and learning in classes and other school activities in a critical, constructive light. Espanhol – A disciplina de IPP I representa para o mestrando uma oportunidade de reconhecimento da realidade educativa e de reflexão obre ela, com a necessária aquisição de instrumentos de leitura, recolha de dados e respectiva interpretação. A ideia-chave deste período é a observação de situações de ensino/aprendizagem, incluindo aulas e outras actividades escolares, desejavelmente em mais de uma escola e nível de ensino.
Didática do Inglês I Students will: develop basic lesson planning skills through a communicative, task-based approach to the national syllabus; practice peer-teaching; develop lesson observation skills through video and possible visits to secondary school classes; and, analyze and critique their experiences as learners and teachers.
Processo Educativo: Desenvolvimento E Aprendizagem Esta disciplina pretende proporcionar aos futuros professores conhecimento resultante de teorizações, de investigações e da experiência sobre o fenómeno do desenvolvimento de crianças, jovens



<p>e adultos e sobre os processos e problemas da aprendizagem. Especificamente, tem os seguintes objectivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adquirir quadros conceptuais para uma reflexão fundamentada sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.</li> <li>2. Desenvolver competências de gestão e promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, atendendo às características de cada aluno, de cada turma e do contexto em que se inserem.</li> <li>3. Saber analisar, prevenir e intervir em diferentes situações problemáticas no contexto escolar.</li> <li>4. Desenvolver atitudes e práticas dos professores que contribuam para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.</li> </ol> <p>Pretende-se que os alunos alarguem competências relacionadas com conhecimento científico específico, que apelem a um desenvolvimento de competências transversais. Espera-se, assim, promover competências para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar as correntes explicativas dos processos de desenvolvimento humano, no sentido da promoção desse mesmo desenvolvimento em contexto educativo e ao longo da vida;</li> <li>• Fazer uso das perspectivas explicativas e de activação das aprendizagens em contexto escolar;</li> <li>• Utilizar elementos de investigação, necessários à compreensão das produções havidas na disciplina;</li> <li>• Intervir na prevenção e resolução de comportamentos escolares inadequados – dada a importância da actuação dos professores enquanto agentes de mudança na escola e na sociedade.</li> </ul>
<p>Técnicas de Mediação Oral e Escrita (Espanhol) (Opção C)</p> <p>A disciplina de Técnicas de Mediação Oral e Escrita (Espanhol) representa para o mestrando a oportunidade de desenvolver o seu conhecimento do Espanhol Académico, oral e escrito, assim como também estudar os vários tipos de textos académicos.</p>
1º ano - 2º semestre
Iniciação à Prática Profissional II
Didática do Espanhol I
Educação e Sociedade
Currículo e Avaliação
A Escola como Organização Educativa
2º ano - 1º semestre

<p><b>Iniciação à Prática Profissional III (Relatório)</b></p> <p>Inglês- In the third semester students will further develop their teaching activities in schools and become more autonomous and efficient in their choice of materials, plans and making critical changes based on feedback. The key element for this semester is continued experience in preparing, analyzing, and carrying out plans for their chosen primary language, as well as, developing ideas toward their final 'relatório' in the fourth semester.</p> <p>Espanhol – A disciplina de IPP III marca o início de um trabalho numa das línguas de especialidade baseado numa problemática de ordem científico-pedagógica que irá constituir o foco do relatório final do curso. Será levado a cabo um projeto, inserido numa dinâmica de investigação- ação, que culminará com a apresentação de uma versão preliminar do plano do relatório final. Na LE escolhida para realizar o relatório final do programa de formação do Mestrado em ensino, o mestrando deverá:</p> <p>a) consolidar a reflexão sobre a prática docente desenvolvida nos semestres precedentes;</p> <p>b) adquirir a reflexão sobre a prática docente desenvolvida nos semestres precedentes;</p> <p>c) definir e justificar uma problemática articulando a teoria e a aplicação na prática lectiva;</p> <p>d) realizar tarefas de planificação, execução e avaliação de unidades didáticas;</p> <p>e) analisar os resultados obtidos e reflectir sobre as implicações das opções teóricas e metodológicas realizadas;</p>
<p><b>Didática do Inglês II</b></p> <p>Perspetivar criticamente o trabalho do professor de inglês, por meio do desenvolvimento de competências de acção pedagógica, teoricamente fundamentadas e orientadas para a prática profissional.</p>
<p><b>Didática do Espanhol II</b></p>
<p><b>Oficina de Construção de Materiais Didáticos (Inglês e Espanhol)</b></p> <p>1. Adquirir e desenvolver competências, nomeadamente de utilização das TIC, nos domínios: técnico (funcionamento básico de software e hardware para a edição e criação de textos e produtos multimédia); didático (concepção e produção de materiais e actividades em ambientes de aprendizagem diversos).</p> <p>2. Promover a autonomia em contextos diversificados de ensino, nomeadamente através da autoaprendizagem.</p>
<p>2º ano - 2º semestre</p>
<p><b>Iniciação à Prática Profissional IV (Relatório)</b></p>
<p><b>Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês</b></p>
<p>1º ano - 1º semestre</p>
<p><b>Iniciação à Prática Profissional I</b></p>
<p><b>Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem</b></p>
<p>1º ano - 2º semestre</p>
<p><b>Iniciação à Prática Profissional II</b></p>
<p><b>Didática do Francês I</b></p>

Educação e Sociedade
Currículo e Avaliação
A Escola como Organização Educativa
2º ano - 1º semestre
<p>Iniciação à Prática Profissional III (Relatório)</p> <p>In the third semester students will further develop their teaching activities in schools and become more autonomous and efficient in their choice of materials, plans, carrying out those plans and making critical changes based on feedback. The key element for this semester is continued experience in preparing, analyzing, and carrying out plans for their chosen primary language, as well as, developing ideas toward their final 'relatorio' in the fourth semester.</p>
<p>Didática do Inglês II</p> <p>Perspetivar criticamente o trabalho do professor de inglês, por meio do desenvolvimento de competências de acção pedagógica, teoricamente fundamentadas e orientadas para a prática profissional.</p>
Didática do Francês II
<p>Oficina de Construção de Materiais Didáticos (Inglês e Francês)</p> <p>1. Adquirir e desenvolver competências, nomeadamente de utilização das TIC, nos domínios: técnico (funcionamento básico de software e hardware para a edição e criação de textos e produtos multimédia); didáctico (concepção e produção de materiais e actividades em ambientes de aprendizagem diversos).</p> <p>2. Promover a autonomia em contextos diversificados de ensino, nomeadamente através da autoaprendizagem.</p>
2º ano - 1º semestre
Iniciação à Prática Profissional IV (Relatório)