

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA**

CARLA CRISTINA MARINHO

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS ATITUDES SOCIAIS EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO**

**MARÍLIA
2016**

CARLA CRISTINA MARINHO

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS ATITUDES SOCIAIS EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa 2: Educação Especial

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

MARÍLIA

2016

Marinho, Carla Cristina.

M338c Concepções de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão / Carla Cristina Marinho. – Marília, 2016.
127 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 94-104

Orientador: Sadao Omote.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Estudantes universitários. 4. Atitudes sociais. I. Título.

CDD 371.9

CARLA CRISTINA MARINHO

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS ATITUDES SOCIAIS EM
RELAÇÃO À INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestra em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, Linha de pesquisa 2: Educação Especial).

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: _____

Prof. Dr. Sadao Omote.

Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Marília, SP.

1ª Examinadora: _____

Drª Jáima Pinheiro de Oliveira.

Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Marília, SP.

2ª Examinadora: _____

Drª Camila Mugnai Vieira.

Docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA, Marília, SP.

Marília, 24 de março de 2016.

“Não é incomum fazer a diferenciação entre o homem (como categoria genérica), ou seja, aquele que, segundo alguns, teria sua origem no *humus* e o humano como algo que leva em si o diferencial do homem. E essa passagem do homem (hominidade) para o humano (humanidade), exige uma formação, isto é, uma construção que o constitua como tal. [...] formar o sentido humano do homem é educá-lo para a participação nos destinos [...] em cujos espaços não basta viver”.

(CARLOS ROBERTO JAMIL CURY)

Dedico o presente trabalho, a todas(os) as(os) professoras(es) que, em função da práxis, contribuíram para meu processo de constituição humana e, especialmente, a duas mulheres que certamente tiveram grande influência no processo de humanização e constituição do meu ser:

À minha mãe, *Inês Marinho*. Mulher de muita generosidade e força. Desde meu nascimento, dedicou-se inteiramente a me fazer feliz e demonstrou tal dedicação por meio de amor, carinho, paciência, respeito e apoio às minhas escolhas na vida, sendo uma delas a minha opção pela área de Educação e, sobretudo, pela área de Educação Especial. É digna de grande respeito e admiração, por ter enfrentado, com humanidade, maestria e afinco, as dificuldades que a vida diversas vezes lhe impôs e, em especial, por ter conseguido com êxito me fazer humana e feliz. Devo toda a minha vida a você, mãe, e espero humildemente um dia poder retribuir parte do amor o qual me foi concedido e compartilhá-lo em todos os âmbitos da minha vida, principalmente no âmbito educacional. Amo você incondicionalmente, minha doce e serena guerreira!

À minha tia (mãe), *Maria Aparecida Marinho*. Mulher de grande benevolência e generosidade. Desde meu nascimento, adotou-me em seu coração como filha e, a partir desse dia, sempre se manteve preocupada com meu bem-estar. Lembro com carinho de suas constantes perguntas – aflitas e afetuosas – em relação às minhas horas de sono, alimentação e horas de estudo. Perguntas típicas de mãe! Desde a minha infância, dedicou e demonstrou seu amor, por meio de carinhoso zelo – e não há a possibilidade de não senti-lo ou esquecê-lo por um só segundo. Amo você incondicionalmente, minha eterna segunda mãe!

O meu compromisso ético com a Educação é resultado da formação humana e emancipatória, com a qual – ao longo de minha vida acadêmica – parte das(os) professoras(es) me ofereceram, bem como dos valores que aprendi com as duas mulheres que singelamente homenageio. Tal compromisso é um modo de legitimar meu respeito pelo homem e por seu processo de vir a ser humano.

“A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas e, mais importante que suas ferramentas, um saber de como se fazem as ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de saber pensar. A arte de pensar é a ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto a aprendizagem do uso das ferramentas existentes – coisa que se pode aprender mecanicamente – é a arte de construir ferramentas novas. Na caixa das ferramentas, ao lado das ferramentas existentes, mas num compartimento separado, está a arte de pensar”.

(RUBEM ALVES)

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A *Deus*, pela minha vida e, especialmente, por me conceder o feliz encontro com o querido Prof. Dr. *Sadao Omote*, meu orientador.

A pessoa à qual me refiro é responsável por me agradecer, nos últimos cinco anos, com a sua nobre presença em meu contínuo processo de formação acadêmica e humana e, certamente, a principal responsável por me encorajar a trilhar caminhos que jamais pensei conseguir.

Caminhos em que a aparente grandiosidade da Ciência me assombra, mas nos quais a sabedoria, o conhecimento e a experiência em pesquisa científica de meu orientador me fizeram, com a rica convivência, descobrir outras possibilidades de interpretar a realidade de fenômenos psicossociais, a qual, sem dúvida, eu sozinha dificilmente conseguiria apreender.

São poucos os que, com humildade, ensinam a pensar cautelosamente sobre o desconhecido, e o senhor, Prof. Dr. *Sadao Omote*, com certeza me ensinou!

Tenho grande admiração e respeito por sua longa trajetória acadêmica e compromisso ético com a pesquisa científica, na área de Educação Especial, mas sobretudo pelo ser humano o qual tive o prazer de conhecer e com quem pude conviver.

A lembrança da agradável convivência, cujas notáveis marcas foram em função do afeto e respeito presentes em todo meu processo de formação acadêmica para a docência no ensino básico e superior, bem como para a pesquisa na área de Educação Especial, seguramente será mantida para sempre em meu ser.

Muito obrigada por me apresentar a Ciência, de modo instigador, por me ensinar o uso das ferramentas científicas de forma significativa e por me oferecer as bases para a construção de ferramentas novas, as quais foram aprendidas em função de sua brilhante capacidade de ensinar e fazer pensar.

"Tem gente que é só passar pela gente que a gente fica contente. Tem gente que sente o que a gente sente e passa isto docemente. Tem gente que vive como a gente vive. Tem gente que fala e nos olha na face. Tem gente que cala e nos faz olhar. Toda essa gente que convive com a gente, leva da gente o que a gente tem e passa a ser gente dentro da gente".

(FERNANDO SABINO)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, *Inês Marinho*, pelo amor e carinho concedidos ao longo de minha vida, assim como pelo apoio e incentivo aos estudos na área de Educação e, principalmente, na área de Educação Especial. Mãe, muito obrigada pelo auxílio no processo de tabulação e conferência dos dados referentes à Escala Likert de atitudes sociais em relação à Inclusão. Amo muito você!

À minha tia (mãe), *Maria Aparecida Marinho*, pelas demonstrações de amor, carinho, atenção, respeito e paciência em todas as etapas de minha vida, especialmente na etapa final do Mestrado. Muito obrigada por sempre cuidar de mim. Amo muito você!

Ao *Angel Saucedo Silvero*, meu amado namorado, pelo respeito, companheirismo, carinho e amor, além do apoio e incentivo para a conclusão desta etapa importante de minha vida. Meu amor, muito obrigada por me auxiliar no processo de tabulação e conferência dos dados referentes à Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial e por, nos últimos cinco anos, estar sempre ao meu lado. Amo muito você!

À *Beatriz Fernanda Guedes (Bia)*, minha priminha, pelo imenso carinho. Tenho por você grande admiração, minha pequena princesa! Amo você!

À minha madrinha, *Marlene Marinho dos Santos*, por todo carinho e, sobretudo, por ser exemplo de força, superação e sabedoria. Amo você!

À minha querida amiga, *Jacqueline Lima Honda*, e ao meu querido amigo de infância, *Bruno de Oliveira Avelasco*, pela grande e preciosa amizade. Vocês são muito importantes para mim! Amo vocês!

Às minhas amigas, *Thais de Biagi Viana*, *Mariana Sampaio* e *Silmara Jorge da Silva Pereira*, por me concederem, no ano de 2013 e 2014, grande amizade e companhia constante. Todas, durante o período em que realizamos o curso de Pós-Graduação, *lato sensu*, Especialização “Formação de professores em Educação

Especial: apoio à escola inclusiva” – momento em que eu também realizava o curso de Pós-Graduação, *stricto sensu*, nível Mestrado – não me deixaram ser consumida pelo cansaço e desânimo. A todas minhas amigas, o meu imenso carinho!

À querida amiga, *Rosilaine Cristina da Silva*, pelos maravilhosos momentos de conversas acadêmicas e por vivenciar comigo aflições decorrentes do período final do Mestrado. Muito obrigada, amiga, por me fazer rir, quando a vontade era de chorar!

Às minhas queridas primas, *Helen Katheleen de Almeida*, *Bruna Costa Marinho* e *Daniela Costa Marinho*, pela grande torcida nesta etapa final do Mestrado. Vocês sempre serão minhas irmãs de coração!

Ao Dr. *Cláudio Roberto Brocanelli* e à Dr^a *Emiry Marques Gusmão*, por gentilmente aceitarem colaborar com a pesquisa. A concessão dos professores quanto ao espaço e tempo de suas aulas permitiu a realização da coleta de dados dos estudantes do 1º ano de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília. Muito obrigada pela contribuição!

À Dr^a *Gilsenir Maria Prevelato de Almeida Dátilo*, Dr^a *Sandra Helena Escouto de Carvalho*, Dr^a *Simone Ghedini Costa Milanez*, Dr^a *Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo*, Dr^a *Jáima Pinheiro de Oliveira* e à Dr^a *Alessandra de Moraes Shimizu*, por também gentilmente aceitarem colaborar com a pesquisa. A concessão das professoras em relação ao espaço e tempo de suas aulas permitiu a realização da coleta de dados dos estudantes do 4º ano de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília. Muito obrigada pela contribuição!

Aos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília, por gentilmente aceitarem colaborar com a investigação. A participação de todos foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Muito obrigada!

Aos colegas do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” pelas produtivas discussões científicas, assim como pelos valiosos momentos de aprendizado proporcionados desde o ano de 2010, ano que tive a oportunidade de

ingressar no grupo. Agradeço especialmente à *Maewa Martina Gomes da Silva e Souza*, por sempre me amparar em meus momentos de insegurança, e aos demais colegas, *Mariana Dutra Zafani, Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, Camila Mugnai Vieira, Carolina Cangemi Gregorutti* e ao *David Marcus Perrenoud Lindolpho*, pela companhia na busca de conhecimento.

À Prof^a Dr^a *Anna Augusta Sampaio de Oliveira*, por fazer parte de minha formação acadêmica, instigando-me na busca de conhecimento para o exercício competente da docência e da investigação científica e pelas valorosas contribuições em meu Exame Geral de Qualificação.

À Dr^a *Camila Mugnai Vieira*, por enriquecer minha formação acadêmica com sugestões pertinentes ofertadas desde minha Banca de Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, pelas preciosas contribuições em meu Exame Geral de Qualificação e pela honrosa presença em minha Banca de Defesa de Dissertação de Mestrado.

À Dr^a *Jáima Pinheiro de Oliveira*, pelos momentos enriquecedores vivenciados durante o segundo semestre de 2014, período em que cursei a disciplina intitulada *Análise da produção de conhecimento em Educação Especial*, ministrada por ela no curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Linha de pesquisa Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília, assim como pela honrosa presença em minha Banca de Defesa de Dissertação de Mestrado.

À Prof^a Dr^a *Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues* e à Dr^a *Sandra Regina Gimenez Paschoal*, por gentilmente aceitarem participar como membros suplentes da minha Banca de Defesa de Dissertação de Mestrado.

E, por fim, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – (processo nº 130599/2014-0), pela concessão de bolsa Mestrado com vigência de 01/03/2014 a 29/02/2016.

A todos, o meu grande carinho e a minha eterna gratidão!

“Sendo a ciência também um fenômeno histórico, é propriamente um processo. O conceito de processo traduz características de uma realidade sempre volúvel, mutável, contraditória nunca acabada, em vir-a-ser. Não há estação final onde este trem poderia parar; não há porto seguro onde esse navio ancoraria em definitivo, não a ponto de chegada onde não tivéssemos que partir. Em ciência estamos sempre começando de novo”.

(PEDRO DEMO)

RESUMO

Na presente pesquisa tivemos por objetivo verificar a relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial, as atitudes sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília em relação à Inclusão, e a matriz curricular do referido curso. Participaram 177 estudantes de Pedagogia. Utilizamos duas escalas de mensuração: a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Na primeira etapa de coleta de dados, aplicamos os instrumentos à 107 estudantes do 1º ano no início do primeiro semestre e à 70 estudantes do 4º ano no início do segundo semestre, isto é, início dos três aprofundamentos ofertados pelo curso. Na segunda etapa, reaplicados os instrumentos à 48 estudantes do 4º ano ao final do segundo semestre, isto é, ao final dos aprofundamentos. Calculamos os escores individuais dos participantes nas escalas e realizamos comparações dos escores dos grupos mediante os testes de Mann-Whitney, de Friedman e de Wilcoxon. Em cada um dos grupos fizemos a correlação dos escores dos dados dos dois instrumentos, a partir do cálculo do coeficiente de Spearman. Constatamos que a concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão *educação de qualidade* e a de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foram as concepções predominantes no 1º e 4º anos. Entretanto, o grupo de estudantes do 1º ano parece ter menos clareza sobre os dois conceitos em questão, visto que os escores deles referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e de Educação Especial como modalidade educacional excludente foram significativamente maiores que os do 4º ano. Além disso, os estudantes do 1º ano apresentaram atitudes sociais em relação à Inclusão menos favoráveis comparativamente as do 4º ano. Os escores dos estudantes do 4º ano referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão *inclusão escolar* e de Educação Especial como modalidade educacional excludente foram significativamente maiores ao final dos aprofundamentos que no início. Diferentemente, os escores desse grupo referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão *educação de qualidade* foram significativamente maiores no início dos aprofundamentos que ao final. Quanto às atitudes sociais em relação à Inclusão, verificamos que os estudantes do 4º ano não apresentaram atitudes sociais em relação à Inclusão significativamente diferentes no início e ao final dos aprofundamentos. Somente no grupo de estudantes do 4º ano foi encontrada correlação estatisticamente significativa entre a concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica, assim como entre a concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão *educação de qualidade* e a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal. O conhecimento apresentado pelos docentes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília mediante a matriz curricular parece exercer algum efeito nas concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como em suas atitudes sociais em relação à Inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Educação Especial. Estudantes universitários. Atitudes sociais.

ABSTRACT

In the present study we had for propose verify the relationship between the conceptions of Inclusive Education, the Special Education, social attitudes toward Inclusion maintained by students of the Faculty of Education from UNESP at Marilia, and the curriculum of that course. Participated 177 students. We used two measurement scales: Conceptions Scale toward Inclusive Education and Special Education and Likert Scale of Social Attitudes towards inclusion. In the first data collection stage, we apply the instruments to 107 students of 1st year at the beginning of the first semester and 70 students of the 4th year in the second half, that is, the beginning of the three insights offered by the course. In the second stage, the instruments reapplied to 48 students of the 4th year at the end of the second half, that is, the end of the deepening. We calculated the individual scores of the participants on the scales and perform comparisons of the scores of groups using the Mann-Whitney test, Friedman and Wilcoxon. In each group we made the correlation between the scores of the data from the two instruments from the calculation of the Spearman coefficient. We noted that the conception of inclusive education as a synonym of the term quality of education and Special Education as a transversal type of education were the ideas prevalent in the 1st and 4th years. Nevertheless, the group of students of 1st year seems less clear about the two conceptions in question, since their scores regarding the design of inclusive education as a synonym of the term inclusion school for people with disabilities and special education as exclusive educational modality. They were significantly greater than those in the 4th year. Moreover, students of 1st year showed social attitudes towards Inclusion less favorable compared to the 4th year. The scores of students in the 4th year regarding the design of inclusive education as a synonym of the term school inclusion and special education as exclusive educational modality were significantly higher at the end of the deepening at the beginning. Differently the scores of this group regarding the design of inclusive education as a synonym of quality education expression were significantly higher in the early insights to the end. As for the social attitudes toward inclusion, we find that the students of the 4th year did not have social attitudes towards significantly different Inclusion at the beginning and end of deepening. Only in the group of students of the 4th year was a statistically significant correlation between the conception of inclusive education as a synonym of the term school inclusion of people with disabilities and the design of special education as a specific educational modality, as well as between the conception of inclusive education as a synonym expression of quality education and the design of special education as a transversal mode of education. The knowledge presented by the teachers of the Faculty of Education of UNESP Marilia through the curriculum seems to have some effect on the views of students on Inclusive Education and Special Education, as well as in their social attitudes toward inclusion.

KEYWORDS: Inclusive Education. Special Education. University students. Social attitudes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das disciplinas referentes à Educação Inclusiva e Educação Especial que constituem a matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília.....	42
Quadro 2 - Definição das categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva.....	57
Quadro 3 - Definição das categorias conceituais referentes à concepção de Educação Especial.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Correlação entre os escores da primeira e segunda metade de enunciados dos itens da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial aplicada em uma única ocasião à estudantes de Pedagogia da UNESP de Marília	64
Tabela 2 - Escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes a cada uma das três categorias de concepção de Educação Inclusiva	69
Tabela 3 - Escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes a cada uma das três categorias de concepção de Educação Especial.....	72
Tabela 4 - Escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes às três categorias de concepção de Educação Inclusiva, em diferentes etapas	76
Tabela 5 - Escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes às três categorias de concepção de Educação Especial, em diferentes etapas.....	78
Tabela 6 - Resultados dos grupos de estudantes em todas as etapas da pesquisa com relação à escala de mentira da ELASI	81
Tabela 7 - Escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes as suas atitudes sociais em relação à Inclusão.....	82
Tabela 8 - Escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes as suas atitudes sociais em relação à Inclusão, em diferentes etapas	83
Tabela 9 - Correlação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial e as atitudes sociais de estudantes do 1º ano de Pedagogia em relação à Inclusão.....	84
Tabela 10 - Correlação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial e as atitudes sociais de estudantes do 4º ano de Pedagogia em relação à Inclusão.....	85

SUMÁRIO

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
1.1 Introdução	29
1.2 O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, <i>campus</i> de Marília – e sua atuação no processo de formação de pedagogos na perspectiva inclusiva	38
1.3 Concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas atitudes sociais em relação à Inclusão	46
2 OBJETIVOS	53
2.1 Objetivo geral	53
2.2 Objetivos específicos	53
3 MÉTODO	55
3.1 Participantes.....	55
3.2 Material.....	57
3.3 Procedimentos realizados para a verificação de confiabilidade da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial.....	60
3.4 Procedimentos de coleta de dados	64
3.5 Procedimentos de análise de dados	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
4.1 Concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial.....	69
4.3 Atitudes sociais de estudantes de Pedagogia em relação à Inclusão	80
4.4 Relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial e as atitudes sociais de estudantes de Pedagogia em relação à Inclusão.....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	105
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	106
Apêndice B - Caracterização geral dos 107 estudantes do 1º ano de Pedagogia ..	107
Apêndice C - Caracterização geral dos 70 estudantes do 4º ano de Pedagogia	108
Apêndice D - Escala de concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial.....	110

ANEXOS	119
Anexo A - Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) – Forma A	120
Anexo B - Escala Likert de Atitudes sociais em relação à Inclusão (ELASI) – Forma B	124

“Existe uma estória que foi construída em torno da dor da diferença: a criança que se sente não bem igual às outras, por alguma marca no seu corpo, na maneira de ser... Esta, eu bem sei, é estória para ser contada também para os pais. Eles também sentem a dor dentro dos olhos. Ela lida com algo que dói muito: não é a diferença, em si mesma, mas o ar de espanto que a criança percebe nos olhos dos outros [...] O medo dos olhos dos outros é sentimento universal. Todos gostaríamos de olhos mansos... A diferença não é resolvida de forma triunfante, como na estória do Patinho Feio. O que muda não é a diferença. São os olhos...”

(RUBEM ALVES)

APRESENTAÇÃO¹

As pessoas com deficiências, desde minha infância, sempre me chamaram especial atenção. Além dos atributos e/ou comportamentos apresentados por essas pessoas, as relações humanas as quais eram estabelecidas com elas me provocavam demasiada estranheza.

Recordo-me, com base em vivências de determinado período de minha infância, que parecia ser insólito pessoas com deficiências frequentarem ambientes sociais comuns, sem que causassem, no mínimo, curiosidade ou espanto nas demais pessoas. Além disso, tenho marcadas em minhas memórias de infância lembranças referentes ao tratamento atípico ao qual pessoas com deficiências eram submetidas, em diversos contextos sociais, e que me causavam consideráveis inquietações.

Tratava-se de um tratamento distintivo, o qual colocava em evidência os atributos e/ou comportamentos de pessoas acometidas por uma condição julgada por parte de pessoas comuns como sendo desvantajosa e, portanto, inferior. Durante a manifestação desse tratamento distintivo, tinha a impressão de que pareciam emergir sentimentos ambivalentes direcionados às pessoas com deficiências. Percebia que, simultaneamente, sentimentos de compaixão e desprezo transpareciam nos olhares espantosos de pessoas comuns, frente aos atributos e/ou comportamentos de pessoas com deficiências. Esses olhares afetavam-me profundamente, pois, ao percebê-los, tinha certeza de que ser alvo deles era algo extremamente doloroso, tanto para as pessoas com deficiências quanto para seus familiares. Ambos, nessa conjuntura, provavelmente notavam atemorizados o constrangedor ar de espanto nos olhos outros.

Tempos atrás, temas relacionados às pessoas com deficiências geralmente eram abordados pelos próprios deficientes, por seus familiares, parentes e amigos, bem como por profissionais especialistas em Educação Especial ou reabilitação. Por não fazer parte de nenhum desses grupos, não tive a oportunidade de conviver diretamente com pessoas com deficiências e/ou vivenciar conversas sobre o fenômeno da deficiência. Cresci com vários questionamentos a respeito das reações distintivas de pessoas comuns, face às características apresentadas por pessoas acometidas por algum tipo de deficiência, mas, felizmente, em minha fase adulta,

¹ A maior parte do texto foi escrita na primeira pessoa do singular em função de sua personalidade.

encontrei no curso de Pedagogia a oportunidade de obter esclarecimentos necessários para acalantar minhas inquietações a respeito do tema.

O curso de Pedagogia sempre foi minha primeira opção de formação profissional, devido às experiências positivas que tive, no decorrer de minha vida escolar em escolas públicas da cidade de Marília e antes de prestar o vestibular para tentar ingressar neste curso, quando tive a grata surpresa em saber sobre a longa trajetória histórica da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília, em relação à formação de recursos humanos para o ensino de alunos com deficiências. Considerei ímpar a oportunidade de adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades concernentes à Educação Comum e à Educação Especial.

Ao ingressar, no ano de 2009, no curso de Pedagogia da UNESP de Marília, verifiquei que a matriz curricular do referido curso oferece, em tronco comum, disciplinas relacionadas à área de Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação. Essas disciplinas estão distribuídas na matriz curricular para serem cursadas ao longo dos primeiros três anos e meio de curso. Aos estudantes interessados em aprofundar os conhecimentos nessas áreas são ofertados aprofundamentos, no segundo semestre do 4º ano. As temáticas associadas à área da Educação Especial são abordadas em uma perspectiva inclusiva em 8 disciplinas do tronco comum, sendo 5 disciplinas obrigatórias e 3 optativas. No aprofundamento em Educação Especial, há mais 5 disciplinas também obrigatórias, as quais são oferecidas aos estudantes que optam por esse aprofundamento.

Na época, de imediato pensei que, em função de a matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília contemplar amplamente as temáticas da Educação Inclusiva e Educação Especial, ao término de minha formação inicial para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para Gestão de Sistemas Educacionais e de Ensino, estaria apta a, sem grandes dificuldades, escolarizar alunos com deficiências² inseridos em salas de ensino comum ou gerir sistemas de ensino para proporcionar condições favoráveis à Inclusão desses e demais alunos. Entretanto, a partir de minhas vivências durante os quatro anos de formação no curso de Pedagogia, percebi a complexidade existente no

² Refiro-me apenas aos alunos com deficiências, pois, ao ingressar no curso de Pedagogia da UNESP de Marília, meu entendimento sobre Educação Inclusiva e Educação Especial eram inconsistentes. Compreendia a Educação Inclusiva e a Educação Especial como algo direcionado somente às pessoas com deficiências, de modo que, ao longo de minha vida, sempre nutri o desejo de apreender sobre os fenômenos psicossociais que as envolviam.

processo de ensino e aprendizagem de toda a diversidade do alunato, inclusive de alunos acometidos por consideráveis limitações e impedimentos capazes de influenciar a realização de atividades escolares julgadas relevantes para a escolarização.

Durante as aulas de parte das disciplinas oferecidas em tronco comum e das oferecidas no aprofundamento em Educação Especial, assim como durante as reuniões do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, do qual faço parte desde 2010 e que é coordenado pelo Professor Doutor Sadao Omote, tive a oportunidade de vivenciar discussões a respeito da instrumentalização de professores para atuação em salas de ensino comum que possuem, na diversidade de seu alunato, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação³. Percebi, a partir dessas discussões, que a qualidade das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem se apresenta como um dos fatores essenciais para o favorecimento do aprendizado desses alunos.

Há variáveis pessoais do professor que devem ser consideradas, visto que podem influenciar a qualidade da relação interpessoal entre ele e seus alunos, de sorte, portanto, a favorecer ou prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

Embasada nisso, no período em que cursei Pedagogia na UNESP de Marília, atentei para os discursos de meus colegas de curso e observei, em alguns deles, a existência de receios quanto à responsabilidade pela escolarização de alunos com deficiências. Tais receios eram provavelmente resultantes de variáveis pessoais que eles possuíam como, por exemplo, crenças e visões estereotipadas sobre as pessoas com deficiências.

Pensei, então, que dificilmente aqueles estudantes de Pedagogia estabeleceriam relações interpessoais de qualidade, no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências inseridos em salas de ensino comum, se, até o término do curso, continuassem a atribuir significações de desvantagem e, portanto, inferioridade à deficiência.

Com base em concepções equivocadas sobre deficiência ou sobre transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, havia uma

³ Alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, segundo a legislação brasileira atual, são considerados público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008a).

probabilidade de parte de meus colegas de curso tratarem alunos em salas de ensino comum acometidos por alguma dessas condições, a partir de expectativas associadas aos estereótipos dos grupos os quais foram categorizados e, por consequência, desconsiderarem as características individuais desses alunos, durante o processo de ensino e aprendizagem. Isso poderia resultar em um menor investimento em relação à escolarização dos referidos alunos.

Além disso, duas outras ocorrências me chamaram especial atenção, ao longo do curso de Pedagogia. Apesar das discussões promovidas nas aulas que abordaram as temáticas da Educação Inclusiva e Educação Especial, notei nos discursos de meus colegas resistência em optar pelo aprofundamento em Educação Especial e confusões nas significações atribuídas ao conceito de Educação Inclusiva e de Educação Especial, as quais poderiam afetar negativamente práticas pedagógicas⁴ direcionadas a toda a diversidade do alunato, inclusive aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

Para se ter uma ideia, uma das confusões às quais me refiro diz respeito à associação da Educação Inclusiva somente à educação de pessoas com deficiências, atribuindo-se aparentemente o entendimento de que o conceito de Educação Inclusiva e o de Educação Especial são sinônimos e que as temáticas da Educação Inclusiva, por conseguinte, deveriam ser aprofundadas apenas por aqueles que almejavam se tornar profissionais da área de Educação Especial.

Diante disso, naquele período, emergiu um questionamento que considerei importante investigar. A opção pelo aprofundamento em Educação Especial teria relação com a concepção dos estudantes de Pedagogia da UNESP de Marília acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial?

Para verificar a hipótese de haver relação entre a opção dos estudantes pelo aprofundamento em Educação Especial e suas concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, decidi desenvolver, sob a orientação do Prof. Dr. Sadao Omote, o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial* (MARINHO, 2013).

⁴ Entendemos a prática pedagógica como prática social orientada por “[...] conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, [...] tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2010, p. 51-52), os quais podem contribuir para a manutenção ou superação da prática social mais ampla (DAMIS, 1996).

Com a intenção de investigar o tema aludido e contribuir para a compreensão desse fenômeno psicossocial, o Prof. Dr. Sadao Omote e eu consideramos relevante a construção de um instrumento confiável de coleta de dados, os quais representassem o mais fielmente possível a realidade investigada. Optamos pela construção de um instrumento de mensuração de concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, visto que no Brasil inexistem instrumentos para esse fim, provavelmente em função da falta de tradição, no país, na construção de instrumentos padronizados de mensuração de fenômenos psicossociais disponibilizados para que outros pesquisadores os possam utilizar, em suas investigações (OMOTE, 2005).

Nessa perspectiva, realizamos a aplicação da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial com os estudantes do 4º ano de Pedagogia da UNESP de Marília, após a opção pela área de aprofundamento, porém antes do início do aprofundamento.

Os resultados do estudo desenvolvido evidenciaram que, entre os estudantes do 4º ano de Pedagogia, nos aprofundamentos em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação, não houve diferença estatisticamente significativa quanto às concepções de Educação Inclusiva e de Educação Especial. Com isso, concluímos que a escolha por uma ou outra área de aprofundamento não é influenciada necessariamente pelas concepções dos dois conceitos em questão. Ademais, verificamos que tanto os estudantes do aprofundamento em Educação Especial quanto os estudantes do aprofundamento em Educação Infantil e Gestão em Educação concebiam predominantemente o conceito de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*, e o conceito de Educação Especial como modalidade de ensino transversal.

Com base nesses resultados, pensamos que, ao menos no que concerne às concepções que foram avaliadas, o conhecimento teórico e prático apresentado pelos docentes, por intermédio da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, parece ter exercido algum efeito nas concepções dos estudantes do referido curso. Significa que as temáticas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial podem estar sendo devidamente discutidas, durante o processo de formação inicial desses estudantes, possibilitando-lhes apresentar concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial coerentes com a legislação vigente e com a proposta do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, o qual tem como propósito formar

pedagogos em uma perspectiva inclusiva, preparados para identificarem, acolherem e oferecerem respostas às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com apoio de professores especializados em Educação Especial, no contexto educacional comum.

Concepções como as dos estudantes do 4º ano de Pedagogia investigados anteriormente, possivelmente, podem contribuir para o exercício de práticas pedagógicas favoráveis à Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum.

Entretanto, há de se ponderar que não se trata de uma questão estritamente cognitiva, uma vez que estão presentes, em fenômenos psicossociais que envolvem a inclusão escolar e escolarização de alunos considerados público-alvo da Educação Especial, outras variáveis pessoais de futuros pedagogos, como sentimentos pró ou contra a Inclusão desses alunos em salas de ensino comum.

Decerto, existem outras variáveis influentes nos aspectos que foram investigados por nós anteriormente, como por exemplo, as atitudes sociais dos estudantes de Pedagogia em relação à Inclusão. Tais atitudes são compostas por carga afetiva pró ou contra a inclusão escolar de alunos considerados público-alvo da Educação Especial e predispõem a uma prática pedagógica coerente com as cognições e afetos dos estudantes de Pedagogia, com respeito a esses alunos.

A relação entre o pedagogo e o aluno representa o cerne do processo de ensino e aprendizagem inclusivo de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, portanto, demanda atenção em pesquisas científicas.

Em busca de aprofundamento sobre algumas variáveis capazes de influenciar a relação interpessoal entre pedagogos e alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem inclusivo, pensamos ser relevante a investigação das concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas atitudes sociais, quanto à Inclusão.

Tal investigação pode servir de base para a elaboração de estratégias de intervenção no meio curricular, capazes de desenvolver atitudes sociais genuinamente favoráveis à Inclusão e, pois, ao acolhimento das diferenças e diversidades existentes na sala de aula.

Considerando que “[...] os componentes cognitivo e afetivo das atitudes tendem a ser coerentes entre si” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2010, p. 83) e que conhecer as características pessoais de futuros professores e aprender a utilizá-las em proveito do trabalho docente devem ser aspectos trabalhados na formação docente (VIEIRA, 2014), eu me propus – enquanto pedagoga e especialista em Educação Especial, em processo de formação para a pesquisa na área de Educação Especial e para a docência no ensino superior – continuar a realizar reflexões sobre o tema pesquisado, durante minha graduação, com base em um novo e pertinente questionamento. Há relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial, as atitudes sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, no que tange à Inclusão, e a matriz curricular do referido curso?

Para verificar a hipótese de haver tal relação, desenvolvi a presente Dissertação de Mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Sadao Omote.

Pensamos que o trabalho científico desenvolvido, além de apresentar respostas, lacunas e novas questões, sugere reflexões que, embasadas em conhecimento científico, podem fornecer fundamentação para futuras pesquisas sobre concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial e atitudes sociais quanto à Inclusão por parte de estudantes em processo de formação inicial para a docência em salas de ensino comum ou especial.

“O que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem”.

(RUBEM ALVES)

“Mudando o que o homem conhece sobre o mundo, muda o mundo que ele conhece; e mudando o mundo em que ele vive, o homem muda a si mesmo”.

(THEODOSIUS DOBZHANSKY)

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na seção 1, são abordados alguns aspectos que abrangem a proposta da Educação Inclusiva, como a formação inicial de pedagogos para o atendimento das necessidades educacionais da diversidade do alunato – inclusive de alunos público-alvo da Educação Especial – em salas de ensino comum, a constituição da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília e a atuação dessa instituição na formação de pedagogos, na perspectiva inclusiva. E, por fim, pesquisas concernentes às concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas atitudes sociais em relação à Inclusão.

1.1 Introdução

No Brasil, paulatinamente, houve um processo de ampliação das oportunidades de acesso à educação para todos os alunos, sobretudo para os pertencentes às populações marginalizadas⁵. Esse processo foi resultado de intensas lutas realizadas por movimentos sociais em prol da democratização do ensino, cujas consequências foram os avanços legislativos que passaram a reconhecer os direitos dessas pessoas à educação (CURY, 2002; 2008; KASSAR, 2012; OLIVEIRA, 2006).

Apesar desse reconhecimento, a exclusão de alunos das populações marginalizadas permanece sendo legitimada no decorrer do próprio processo educativo (GUHUR, 2003), a partir de uma inclusão precária em escolas não instrumentalizadas, as quais exercem, parte das vezes, práticas pedagógicas pautadas na perspectiva da homogeneidade do alunato (BUENO, 2008; PATTO, 2008; POKER; POKER, 2008).

Nessas circunstâncias, o atendimento adequado das necessidades educacionais da diversidade do alunato ainda é pouco consolidado, sobretudo nos casos em que se trata da escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, atualmente considerados público-alvo da Educação Especial.

⁵ Alunos pertencentes às populações marginalizadas são os que historicamente têm sido excluídos da escola ou mantidos nela em situação segregativa. Trata-se, conforme explicitado na Declaração de Salamanca, “[...] de crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p.3).

Tais alunos apresentam características e/ou comportamentos que podem influenciar consideravelmente a realização de atividades escolares relevantes para aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades próprias do processo de escolarização e, portanto, influir no processo de ensino e aprendizagem, tanto para favorecê-lo quanto para dificultá-lo. Algumas das dificuldades presentes nesse processo são possíveis de serem superadas ou minoradas – mediante flexibilizações e adaptações pedagógicas – mas outras não, visto que há alunos os quais manifestam condições que praticamente impedem a execução de qualquer atividade escolar e requerem recursos altamente especializados, não disponíveis atualmente nas escolas (OMOTE, 2006).

Em face disso, pensamos que reconhecer e assegurar o direito à educação, por meio da concessão de matrículas em escolas de ensino comum aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial, permite a inclusão escolar⁶ desses alunos, isto é, a incorporação deles em salas de ensino comum, entretanto, indubitavelmente, isso não é suficiente para garantir o atendimento das necessidades educacionais especiais reveladas pelas crianças e jovens que constituem tal público.

Há que se ponderar que a escolarização de todo e qualquer aluno, inclusive a de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em salas de ensino comum, demanda, para a aprendizagem e desenvolvimento de cada um deles, ampla disponibilização de recursos materiais e humanos de qualidade. Nessa conjuntura, são necessários, para uma parcela desses alunos, recursos ou serviços especiais (MAZZOTTA; SOUSA, 2000), de sorte a viabilizar a permanência deles, com sucesso, no contexto da sala de ensino comum (SILVA, 2009).

No entanto, segundo Omote (1999a, 1999b, 2004) e Mendes (2006), estudiosos em defesa de um tipo de política de inclusão escolar sem exceção têm defendido a redução ou extinção dos serviços educacionais especiais por considerá-los segregativos, menosprezando, portanto, a capacidade de tais serviços em apoiar, complementar ou suplementar os serviços educacionais comuns, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos público-alvo da Educação Especial.

Diferentemente desses estudiosos, entendemos que, para atender ao perfil da demanda e possibilitar que todos os alunos tenham condições de desenvolver

⁶ Segundo Bueno (2008), “[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola [...]”.

competências e habilidades próprias do processo de escolarização, temos que, enquanto profissionais da área de Educação, buscar a qualificação da ampliação das oportunidades de acesso à Educação por parte da população brasileira (MARIN; BUENO, 2009), a fim de que o conhecimento deixe de apresentar-se como instrumento de desigualdade apropriado por poucos e se torne instrumento de emancipação (CURY, 2005) a ser aprendido mediante o oferecimento de oportunidades educacionais adequadas às habilidades e necessidades de todos os alunos (STAINBACK, S.; STAINBAK, W., 1999).

Para tanto, é preciso transformar os sistemas educacionais e de ensino em sistemas inclusivos, isto é, de qualidade, modificando o âmbito político, o técnico-científico, o pedagógico e o administrativo. Tais modificações devem ser realizadas para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser garantido com qualidade a todos os alunos, inclusive àqueles que constituem o público-alvo da Educação Especial, mediante, quando necessário, a oferta de suporte pedagógico especializado, preferencialmente na rede de ensino comum (BRASIL, 2001; OLIVEIRA, 2006), a fim de assegurar a esses alunos “[...] condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (BRASIL, 2008a).

Ademais, pensamos que se deve admitir atendimento educacional especializado em escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar sempre que, em função das condições específicas de alunos público-alvo da Educação Especial, não for possível prover a escolarização deles em salas de ensino comum (BRASIL, 2001a).

Omote (1999a; 1999b; 2004) reiteradamente afirmou que o caráter segregativo de serviços educacionais especiais depende fundamentalmente da forma como tal serviço é utilizado. “Mesmo práticas denominadas ‘inclusivas’ podem estar equivocadas e manter a segregação” (VIEIRA, 2014, p. 21). Logo, apenas a inserção escolar de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum não garante que eles não estão sendo mantidos segregados e, portanto, à margem do processo de ensino e aprendizagem.

Com base nisso, o que se espera com a proposta da Educação Inclusiva não é apenas a incorporação escolar de alunos que têm sido tradicionalmente excluídos da escola – é construir escolas de ensino comum de melhor qualidade para todos e,

ao mesmo tempo, garantir que as especificidades do público-alvo da Educação Especial sejam respeitadas (MENDES, 2010b). Isso, na ação educacional concreta, demanda ousadia e coragem, mas igualmente prudência e sensatez (BUENO, 2011).

A adoção de uma política de inclusão escolar sem exceção em escolas de ensino comum representa ato imprudente e insensato, na medida em que propõe a realização de uma prática pedagógica que desconsidera as especificidades de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como os procedimentos específicos de ensino exigidos pelas condições apresentadas por esses alunos, cuja consequência, no processo de ensino e aprendizagem, pode ser o fracasso escolar da maior parte desse alunato.

É preciso que fique claro, sobretudo para os pedagogos e professores formados nas demais licenciaturas, que ambientes escolares inclusivos não se restringem à presença de alunos considerados público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum ou às situações nas quais esses alunos e os demais executam atividades em conjunto. Ambientes escolares inclusivos caracterizam-se por sua mobilização para promover o acolhimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, fazendo uso, quando necessário, de recursos educacionais especiais, considerando-os alternativas para prover respostas às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, é fundamental, além da permanente cautela para não promover – como outrora, em escolas e classes especiais – a segregação de usuários de serviços ou recursos educacionais especiais, a preocupação no sentido de não privá-los do ensino de qualidade em nome da inclusão escolar (OMOTE, 2013).

De modo a proporcionar aos alunos público-alvo da Educação Especial condições de aprendizagem e desenvolvimento, não basta, portanto, inseri-los em salas de ensino comum: são urgentes mudanças em todos os aspectos da escolarização, como no currículo, na organização escolar, na metodologia de ensino, no uso de estratégias diferenciadas, na filosofia da escola e – o mais importante – na dimensão atitudinal, frente às diferenças de toda a comunidade escolar (OLIVEIRA, 2006).

Além de dimensões materiais, políticas e culturais, a proposta da Educação Inclusiva abarca dimensões relacionais e subjetivas igualmente relevantes (MAZZOTTA; SOUSA, 2000).

Em vista disso, certas variáveis, como as concepções de pedagogos sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas atitudes sociais quanto à Inclusão, têm sido identificadas e analisadas em estudos feitos com o intuito de destacá-las como variáveis complexas que podem exercer influências nas interações sociais ocorridas entre professores e alunos público-alvo da Educação Especial. Acredita-se que tais variáveis possam ser capazes de influenciar “[...] a qualidade da relação interpessoal e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem inclusivo” (BALEOTTI, 2006, p. 58).

Alguns pesquisadores têm-se dedicado à realização de estudos sobre a compreensão de Educação Inclusiva por parte de pedagogos que atuam em salas de ensino comum (ANDRADE, 2005; BARTALOTTI et al., 2008; CAPELLINI; FONSECA, 2010; CHEQUETTO; ALMEIDA, 2014; PEDROSO, 2012; SANT’ANA, 2005; SANTOS; PACCINI, 2014; VICTOR, 2008). Nesses estudos, foram encontradas diferentes concepções sobre Educação Inclusiva tais como o compartilhamento de um mesmo espaço físico por crianças com necessidades educacionais especiais junto às demais crianças (CAPELLINI; FONSECA, 2010; CHEQUETTO; ALMEIDA, 2014; PEDROSO, 2012; SANT’ANA, 2005; SANTOS; PACCINI, 2014; VICTOR, 2008); um direito de todos, bem como um valor a ser buscado (BARTALOTTI et al., 2008); e a oferta de educação de qualidade sem excluir nenhum aluno (ANDRADE, 2005).

As diferentes concepções sobre Educação Inclusiva evidenciadas nos estudos mencionados anteriormente são indicativos de que esse conceito está passando por um processo de significação e que não há clareza por parte dos pedagogos os quais atuam em salas de ensino comum sobre o princípio político, filosófico e ideológico da Educação Inclusiva, bem como sobre o seu papel político, pedagógico e social com respeito à educação da diversidade do alunato, sobretudo de alunos público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto de diferentes concepções sobre Educação Inclusiva, cabe o questionamento sobre qual seria, particularmente para os pedagogos⁷ que atuam em salas de ensino comum, o lugar da Educação Especial, em um contexto educacional orientado pela proposta da Educação Inclusiva, visto que, nas últimas décadas, foram realizados intensos debates sobre a inclusão escolar que culminaram em mudanças referentes à atuação da Educação Especial em face da educação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outrora, pedagogos com habilitação em Educação Especial eram responsáveis pela escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Atualmente, são os pedagogos e os professores formados nas demais licenciaturas os responsáveis pela escolarização desses alunos, em salas de ensino comum. Nesse sentido, esses profissionais da educação devem possuir competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, flexibilizar a ação pedagógica em diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe com professores especializados em Educação Especial (BRASIL, 2001).

A partir dessa constatação, podemos perceber que o conceito de Educação Especial vem passando por um processo de resignificação, o qual parece tentar acompanhar – por meio do atendimento da atual demanda – a progressiva construção e consolidação da Educação Inclusiva.

Há séculos, tal conceito foi instaurado por um processo histórico e social para nomear uma área de conhecimento e de aplicação direcionada ao atendimento educacional de pessoas com deficiências.

Ao longo desse processo, estiveram presentes práticas de reclusão familiar e institucional, que podem ser talvez consideradas algumas das primeiras práticas de

⁷ Os pedagogos têm importante papel no processo de efetivação da Educação Inclusiva, uma vez que possuem a responsabilidade de acolher a diversidade do alunato, desde a mais tenra idade, e de oferecer condições adequadas para que o processo de ensino e aprendizagem se realize com qualidade. Além da docência, faz parte da alçada dos pedagogos a busca pela “[...] explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/apropriação ativa de saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 2010. p. 51-52), os quais permitem a construção de novos conhecimentos e de seres humanos capazes de fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

acolhimento e atendimento formal prestado às pessoas com deficiências, respectivamente (ARANHA, 2001; BIANCHETTI, 1998; MAIA, 2007, OMOTE, 2008, 2013; PESSOTI, 1984); práticas de atendimento educacional disponíveis exclusivamente em escolas especiais e classes especiais; práticas de atendimento educacional especializado com o intuito de integrar as pessoas com deficiências em salas de ensino comum, por intermédio de seu treinamento e capacitação; e, nas últimas décadas, práticas de atendimento educacional especializado com o objetivo de oferecer suporte às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a fim de que permaneçam na sala de ensino comum devidamente escolarizadas e, apenas excepcionalmente, em serviços educacionais especiais segregados (ARANHA, 2001; GLAT; FERNANDES, 2005; MENDES, 1995; 2006; OMOTE, 2008; 2013).

Apesar do processo de evolução histórica dos conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva – verificada por intermédio da progressiva mudança das formas de organização de serviços educacionais direcionados às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação –, as práticas pedagógicas desenvolvidas em parte das escolas de ensino comum ainda são pobres e limitam o atendimento das necessidades educacionais especiais dessas populações.

Já se foram duas décadas desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), marco internacional de destaque no Brasil, o qual motivou o país no compromisso da Educação Inclusiva, porém, ainda há muito o que fazer para que as necessidades educacionais de populações marginalizadas, dentre as quais estão os alunos público-alvo da Educação Especial, sejam atendidas.

O crescente número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede de ensino comum deve ser considerado um indicador positivo, mas ao mesmo tempo preocupante, visto que, de modo geral, ainda há por parte das escolas brasileiras grandes dificuldades em oferecer às populações que constituem tal público experiências de aprendizagem positivas (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p.308).

A ampliação das oportunidades de acesso à educação em escolas de ensino comum há tempos vem se concretizando desacompanhada da melhoria da organização e funcionamento dos Sistemas Educacionais e de Ensino, das condições de trabalho, de jornada, de formação e valorização do professor, fatores que,

desajustados nesse contexto, certamente contribuem para a manutenção de uma escola excludente (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Em função disso, para a luta contra a exclusão e/ou inclusão escolar precária de alunos pertencentes às populações marginalizadas, dentre as quais estão os alunos público-alvo da Educação Especial, torna-se urgente o investimento em políticas públicas efetivas, disponibilização de materiais, recursos e estrutura física adequada, além da valorização e incentivo aos profissionais da educação (VIEIRA, 2014), como os pedagogos.

Tais profissionais têm o papel político, pedagógico e social de mobilizar o processo de ensino e aprendizagem, por intermédio de práticas pedagógicas capazes de auxiliar todos os alunos a internalizar a atividade sócio-histórica humana expressa em saberes e modos de ação, os quais permitem a construção de novos conhecimentos e de seres humanos capazes de fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 2010).

Diante desse papel, configura-se como indispensável a valorização social de pedagogos, para que tenham a oportunidade, mediante formação adequada, de desempenhar, responsável e satisfatoriamente, seu papel de agente transformador da educação (DENARI, 2012).

Nessa perspectiva, é preciso oferecer a esses profissionais salários e condições de trabalho dignos, assim como possibilitar-lhes, em processos de formação, a apropriação de “[...] perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente e pedagógica [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999), bem como o domínio de fundamentos educacionais, metodologias de ensino e também de conhecimentos teóricos e práticos sobre as necessidades específicas de alunos público-alvo da Educação Especial (FONSECA-JANES, 2010).

De maneira geral, estudos científicos têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação inicial de pedagogos como uma das condições fundamentais para a promoção eficaz da Educação Inclusiva (GLAT; PLETSCHE, 2004; PLETSCHE, 2005; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007), em oposição às invariáveis práticas pedagógicas homogeneizadoras, burocratizadas, rotinizadas e pouco eficientes no que diz respeito à escolarização da diversidade do alunato, inclusive de alunos público-alvo da Educação Especial (ANGELUCCI, 2002; SIQUEIRA, 2004; ZEPPONE, 2004).

Pensamos que, no processo de formação inicial de pedagogos, “[...] certamente não será suficiente transmitir ensinamentos sobre a educação na diversidade e prover experiências práticas de ensino inclusivo” (OMOTE, 2001, p.51-52). Futuros pedagogos devem ser devidamente conduzidos, durante seu processo de formação inicial, para que façam reflexões e questionamentos sobre o seu papel profissional. A formação de professores capazes de realizar questionamentos constantes a respeito de suas concepções, seus valores, suas atitudes e os efeitos destas sobre seus alunos é fundamental, uma vez que pode contribuir para a validação de práticas capazes de promover ensino de qualidade a todos os alunos.

No processo de formação inicial para docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão de Sistemas Educacionais e de Ensino, considera-se importante que futuros pedagogos, além do conhecimento didático-pedagógico e de recursos necessários para atender as necessidades educacionais especiais de alunos público-alvo da Educação Especial, conheçam todo o mecanismo de relações interpessoais e sociais presentes no processo de ensino e aprendizagem (OMOTE, 2000).

A reflexão de estudantes de Pedagogia sobre suas concepções a respeito de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial é relevante para que tenham consciência do que elas podem representar para a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o discurso de senso comum sobre concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial deve ser alterado, a fim de que “[...] novos discursos sejam incorporados, o que envolve uma conscientização por parte dos falantes, das diferentes formas de discurso e suas implicações” (MENDES, 2001, p. 56).

Baseados nisso, pensamos que talvez o conhecimento teórico e prático apresentado aos estudantes de Pedagogia pelos docentes de disciplinas que abordam temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial pode ter relação com as concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas atitudes sociais para com a Inclusão, visto que as concepções e as “[...] atitudes são formadas durante nosso processo de socialização [...] em vários espaços sociais, sendo o curso de Pedagogia um destes espaços” (FONSECA-JANES, 2012b, p. 9).

Para verificar tal hipótese, optamos pela investigação de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília,

instituição que possui longa trajetória histórica quanto à formação de pedagogos especializados em Educação Especial e que, atualmente, vem se esforçando para formar pedagogos para a atuação docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental e para a Gestão de Sistemas Educacionais e de Ensino, a partir de uma perspectiva inclusiva.

O curso de Pedagogia de tal instituição – com a finalidade de preparar seus estudantes para receberem em suas salas de aulas e/ou escolas alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – oferece uma matriz curricular que contempla amplamente as temáticas da Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como oferta o aprofundamento em Educação Especial, no último semestre do curso, quando os estudantes fazem opção pela área na qual pretendem fazer o seu aprofundamento.

A estrutura da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, certamente, se deveu a sua longa trajetória histórica na formação de pedagogos especializados para o ensino de alunos com deficiências. Em função disso, a seguir, discorreremos brevemente sobre alguns aspectos históricos relevantes para a compreensão do perfil da atual matriz curricular do referido curso.

1.2 O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, *campus* de Marília – e sua atuação no processo de formação de pedagogos na perspectiva inclusiva

No ano de 1976, começa a ser planejada a criação da Habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia da Faculdade Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília. Naquele ano, uma comissão constituída para a elaboração de um projeto de formação de pedagogos habilitados para o ensino de pessoas com deficiências apresentou, no curso de Pedagogia, a proposta de implantação da Habilitação em Educação Especial em todas as áreas das deficiências. Com a aprovação de tal projeto, foram implantadas, em 1977, a Habilitação nas áreas de deficiência mental e visual, em 1980, a Habilitação na área de deficiência auditiva e, em 1989, a Habilitação na área de deficiência física (FONSECA-JANES; 2012a; 2012b; 2012c; FONSECA-JANES; CELESTINO; OLIVEIRA, 2013; FONSECA-JANES; OMOTE, 2013b).

A princípio, as disciplinas que constituíam a Habilitação em Educação Especial foram ligadas a uma estrutura administrativa denominada Coordenação de Educação Especial. Em 1985, com a quantidade mínima de professores exigidos com a titulação de doutor, foi criado o Departamento de Educação Especial, no qual foram alocadas as disciplinas da Habilitação em Educação Especial (FONSECA-JANES; 2012a; 2012b; 2013c; FONSECA-JANES; CELESTINO; OLIVEIRA, 2013; FONSECA-JANES; OMOTE, 2013b).

A partir da criação dessa Habilitação, o Departamento de Educação Especial e o curso de Pedagogia da Faculdade Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília, tornaram-se referência internacional, nacional e regional, já que tal instituição foi a única, no Brasil, a ofertar a formação específica em todas as áreas das deficiências e a única, na América Latina, a oferecer a formação na área de deficiência física (GIROTO; POKER; MILANEZ, 2012).

A estrutura curricular da Habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia da UNESP de Marília, assim como de outros cursos existentes no Estado de São Paulo, fundamentava-se em uma concepção biológica de deficiência, na qual a pessoa acometida por essa condição é considerada possuidora de limitações e inadequações. A Habilitação, tanto na formação de pedagogos quanto no delineamento de programas de intervenção e de recursos pedagógicos, era definida por área específica de deficiência, sugerindo que o pedagogo habilitado para o ensino de alunos com uma área específica de comprometimento, como por exemplo, deficiência mental, era competente para tratar de questões educacionais referentes a esse tipo de aluno e incompetente para tratar de problemas referentes à educação de alunos com outras deficiências, tais como deficiência visual, auditiva, física ou múltipla. Essa forma de Habilitação poderia incutir no profissional a ideia de que recursos também fossem específicos para cada área de comprometimento, o que poderia influenciá-los a prescrever recursos especiais de acordo com a área de deficiência a que cada aluno pertencia e não de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno (OMOTE, 2001).

Após anos de discussões, em reuniões do Departamento de Educação Especial e em eventos científicos da área, uma nova estrutura curricular foi aprovada e entrou em vigor a partir de 1999. Houve a ampliação expressiva das disciplinas comuns as quatro áreas das deficiências e várias outras distorções foram corrigidas,

ficando clara a concepção que fundamentava a nova estrutura curricular (OMOTE, 2001).

A Habilitação em Educação Especial foi oferecida pelo Departamento de Educação Especial, vinculado ao curso de Pedagogia da UNESP de Marília, de 1977 a 2010 (GIROTO; POKER; MILANEZ, 2012). Lastimavelmente, no ano de 2006, essa Habilitação foi extinta, juntamente com as demais Habilitações ligadas ao curso de Pedagogia, em função da promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, mediante a Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

Após formar sua última turma de pedagogos habilitados em 2010⁸, a UNESP de Marília passou a formar especialistas na área de Educação Especial em cursos de pós-graduação *lato sensu*, isto é, cursos de especialização nas modalidades de ensino presencial e a distância (GIROTO; POKER; MILANEZ, 2012).

Ao refletirmos sobre teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) consideramos que a sua promulgação “[...] simplifica a ideia de uma Educação Inclusiva e esvazia o papel da Educação Especial⁹ no processo de constituição de ambientes adequados para a aprendizagem com êxito de alunos com deficiências”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (OLIVEIRA, 2009, p. 261), à medida que coloca em risco possibilidades de formação de pedagogos em Educação Especial e a expansão de estudos e produções científicas nessa área.

Para a contagem da carga horária dos docentes, as universidades públicas comumente privilegiam a atuação desses profissionais em cursos de Graduação e

⁸ O curso de Pedagogia da UNESP de Marília ofereceu, até o ano de 2010, nove habilitações: Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (obrigatória), Magistério para a Educação Infantil, Administração Escolar para Educação Básica, Supervisão Escolar para a Educação Básica, Orientação Educacional e Educação Especial: áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual (PROJETO-POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE MARÍLIA, 2006).

⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, mediante a Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), estabelece, em seu artigo 10, a extinção das Habilitações e, no artigo 14, no parágrafo primeiro, prevê que a formação de professores especializados em áreas da Educação, como a área de Educação Especial, “[...] poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e abertos a todos os licenciados”. Isto, para parte dos docentes da UNESP de Marília, “[...] significa a abertura de amplo mercado para a iniciativa privada, o que, sem dúvida, privará os jovens das camadas menos favorecidas em termos econômicos do acesso a essa formação. Além disso, elimina da formação básica do pedagogo elementos imprescindíveis à sua atuação futura como professores nas escolas da Educação Básica” (PROJETO-POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE MARÍLIA, 2006).

Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), o que desencoraja o investimento em cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (Especialização). Com isso, a contratação de docentes da área de Educação Especial não pode ser realizada por intermédio de editais com disciplinas de cursos de especialização e, conforme o corpo docente das universidades públicas for se aposentando, evidentemente, seus cargos não poderão ser ocupados por outros profissionais da área, porque os cursos de Pedagogia – com Habilitação em Educação Especial – que assentiam essa via de inserção inexistem. Em decorrência disso, estudos e produções científicas poderão ser comprometidas ao longo dos anos, uma vez que os docentes credenciados para a orientação de pesquisas em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, de iniciação científica, incumbidos pela condução de grupos de estudos, pelo desenvolvimento de pesquisas, dentre outras atividades associadas direta ou indiretamente ao atendimento educacional especializado do público-alvo da Educação Especial, não terão oportunidades de atuação em universidades públicas (PRIETO, 2009).

No entanto, é preciso ponderar que, apesar da extinção das Habilitações, se considerarmos a necessidade de todos os pedagogos e professores formados nas demais licenciaturas terem acesso a conhecimentos e experiências a respeito da Educação Inclusiva e da Educação Especial para possuírem condições de atender às necessidades educacionais da diversidade do alunato, inclusive de alunos público-alvo da Educação Especial, em salas de ensino comum, as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) podem ter significado, em partes, um avanço, se em todo o território nacional existir, na matriz curricular dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, disciplinas que tratem dessas questões.

Mas essa parece não ser a realidade da matriz curricular dos cursos de Pedagogia do Brasil, pois a inexistência de uma regulamentação que obrigue a incorporação de disciplinas referentes à Educação Inclusiva e Educação Especial desonera as universidades de oferecerem, em seus cursos, disciplinas dessa natureza. Além disso, embora exista a necessidade de considerar a legislação vigente para a formação do pedagogo, é imprescindível fazermos além do que ela determina, se quisermos formar profissionais da educação preparados para a constituição e atuação em Sistemas Educacionais e de Ensino efetivamente inclusivos (DEIMLING; CAIADO, 2010; 2012).

Essa parece ser a proposta do curso de Pedagogia da UNESP de Marília. Em decorrência da extinção das Habilitações, tal curso de Pedagogia, após manifestação de resistência à reestruturação de sua matriz curricular¹⁰, adequou-se às determinações legais e às novas exigências do contexto histórico-social e, desde o ano de 2007, oferece a formação para a docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e para Gestão de Sistemas Educacionais e de Ensino, a partir de uma perspectiva inclusiva.

Atualmente, dos seis *campi* da UNESP que oferecem o curso de Pedagogia, o *campus* de Marília é o único que oferta um total de 13 disciplinas as quais abordam temáticas da Educação Inclusiva e Educação Especial, assim como o aprofundamento em Educação Especial.

No Projeto Político-Pedagógico do referido curso, consta que, em relação aos conhecimentos que estavam presentes nas quatro áreas de deficiências da Habilitação em Educação Especial oferecida outrora, foram adotados três procedimentos para se abordar as questões referentes à Educação Inclusiva e à Educação Especial, na matriz curricular colocada em prática no ano de 2007: 1) introdução, ao longo do curso, de disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva e a Educação Especial; 2) oferecimento de aprofundamento em Educação Especial, no segundo semestre do 4º ano do curso e 3) oferecimento optativo de complementação em Educação Especial (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE MARÍLIA, 2006).

Pode ser observado, no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, que há um número significativo de disciplinas referentes à Educação Inclusiva e Educação Especial. Aos estudantes desse curso é proporcionado o acesso a 5 disciplinas obrigatórias e 3 optativas, durante o período

¹⁰ O Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP de Marília, ciente do Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, encaminhou ao referido Conselho manifestos coerentes e consistentes para firmar seu posicionamento contra implementação das novas diretrizes, sobretudo contra a extinção das habilitações vinculadas ao curso de Pedagogia. Na época, parte dos professores do Departamento de Educação Especial defendia que a Habilitação em Educação Especial era alternativa melhor de formação de pedagogos nessa área, comparativamente ao modelo que estava sendo proposto – curso de pós-graduação *lato sensu*, isto é, curso de especialização em Educação Especial. O curso de Pedagogia da UNESP de Marília, a despeito da manifestação de resistência à reestruturação de sua matriz curricular – após a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, mediante a Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) – realizou a reestruturação de seu projeto político-pedagógico para adequar-se às determinações legais e às novas exigências do contexto histórico-social, visto que os ajustamentos propostos não afetavam a essência do curso.

de tronco comum. As outras 5 disciplinas são oferecidas apenas aos estudantes que optam pelo aprofundamento em Educação Especial, no último semestre do curso. A seguir, no Quadro 1, são apresentadas as disciplinas e carga horária de cada uma delas.

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas referentes à Educação Inclusiva e Educação Especial que constituem a matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília.

1ºANO		Carga Horária	2ºANO	Carga Horária	3ºANO	Carga Horária	4ºANO	Carga Horária				
1º sem			Fundamentos da Educação Inclusiva	75			Currículo e Necessidades Educacionais Especiais	75				
							Avaliação Curricular como foco na Deficiência Intelectual (optativa)	75				
2º sem	Desenho Universal Acessibilidade e Adaptações	45					APROFUNDAMENTO					
	Diversidade, Diferença e Deficiência: Implicações Educacionais	30							Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências	90		
									Língua Brasileira de Sinais	45	Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial	90
									Sistema Braile (optativa)	30	Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial	60
									Dificuldades de Aprendizagem (optativa)	30	Sexualidade e Deficiência	30
			Linguística Aplicada à Educação Especial	30								

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser visto no Quadro 1, ao longo dos primeiros três anos e meio de curso, os estudantes são submetidos a um conjunto comum de disciplinas que abordam conteúdos sobre as temáticas da Educação Inclusiva e Educação Especial, possibilitando-lhes terem acesso a uma literatura específica, antes restrita aos

estudantes de Pedagogia das Habilitações em Educação Especial e atualmente comum a todos os estudantes do referido curso (FONSECA-JANES, 2010). Ademais, é ofertado, no último semestre do curso, o aprofundamento em Educação Especial, o qual pode ser considerado um importante diferencial na formação dos estudantes que optam por esse aprofundamento, porque sobreleva, em quantidade e conteúdos, as orientações das atuais Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação de Pedagogia (GIROTO; POKER; MILANEZ, 2012).

Diante dessa matriz curricular, reiteramos que houve em parte avanço, visto que, durante um longo período, os cursos de Pedagogia em sua organização curricular contemplaram a Educação Especial apenas no âmbito da Habilitação específica, e não como um conteúdo obrigatório da formação geral do pedagogo. Atualmente, temas que incluem as dimensões social, política, conceitual, metodológica e histórica da Educação Especial têm sido abordados na perspectiva da Educação Inclusiva com os estudantes de Pedagogia da UNESP de Marília, de forma articulada com a prática, ao menos em algumas disciplinas (DEIMLING; CAIADO, 2012, p. 59).

Deimling e Caiado (2012, p. 59), ao analisarem as ementas de cursos de Pedagogia de três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo, concluíram que apenas o curso de Pedagogia da UNESP de Marília contempla as dimensões de estudo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, “[...] dando ênfase aos aspectos sociais, políticos, filosóficos, culturais, históricos, conceituais e metodológicos, além de contemplar outros conteúdos importantes para a formação do pedagogo nessa perspectiva”. Ademais, a análise das ementas dos cursos de Pedagogia, feita pelas autoras, indicou que somente o curso de Pedagogia oferecido pela UNESP de Marília propõe, durante a realização de estágios em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, 20 horas para os estudantes fazerem atividades em salas de ensino comum com alunos público-alvo da Educação Especial e, no caso do estágio em Gestão Educacional, mais 20 horas para desenvolverem ações com vistas a uma Educação Inclusiva (DEIMLING; CAIADO, 2012).

Nesse sentido, pensamos que o Departamento de Educação Especial, vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília, ao oferecer conhecimentos teóricos e práticos sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, em processos de formação inicial e continuada, mantém o compromisso com o investimento, na formação tanto do pedagogo de sala

de ensino comum quanto do pedagogo que atua nos serviços de Educação Especial (GIROTO; POKER; MILANEZ, 2012). Esse curso parece oferecer condições propícias para a parceria entre esses profissionais, a fim de que eles garantam a provisão de ensino de qualidade aos alunos público-alvo da Educação Especial que requerem o uso de recursos diferenciados (materiais, equipamentos, métodos e técnicas etc.), em salas de ensino comum (FONSECA-JANES, 2013b).

No entanto, há de se ponderar que o oferecimento de disciplinas que contemplam conteúdos referentes à Educação Inclusiva e Educação Especial, ao longo dos semestres, não garante a qualidade da formação de pedagogos para a realização de práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial, no contexto escolar comum, nem possibilita a articulação com as demais disciplinas oferecidas pelo curso. A particularização do tema Educação Inclusiva – abordada em disciplina isolada, sem interação com outras disciplinas – e o reconhecimento demorado por parte das universidades brasileiras de que as escolas recebem há tempos alunos com características que influenciam em suas condições de aprendizagem podem ser considerados algumas das hipóteses explicativas para a desarmonia dos elementos que compõem nossos Sistemas Educacionais e de Ensino (CRUZ; GLAT, 2014).

Apesar disso, é importante que o estudante de Pedagogia, ao frequentar disciplinas de estágio, de metodologia e prática de ensino, ou disciplinas que discutem aspectos sociológicos, filosóficos ou psicológicos da educação, tenha conhecimento dos conteúdos referentes à Educação Especial, a fim de levantar, durante as discussões teóricas, questões relevantes atinentes à Educação Inclusiva e aos alunos público-alvo da Educação Especial (DEIMLING; CAIADO, 2012, p. 57).

Em face do exposto, fica evidente que a especificidade da organização da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília se deve ao fato de essa unidade possuir uma longa trajetória histórica, na formação de pedagogos especializados no ensino de alunos com deficiências. No período que antecedeu à extinção das habilitações, essa unidade ofereceu a habilitação nas quatro áreas de deficiências. Para tanto, possuía um quadro de docentes especializados em maior número que as demais unidades da UNESP e instituições brasileiras de ensino superior com curso de Pedagogia. O quadro de docentes da UNESP de Marília teve influência, enquanto grupo de pressão política, na composição curricular do curso de Pedagogia dessa unidade. Decerto, isso determinou a existência de maior número de

disciplinas ou tópicos de disciplinas oferecidos na formação (CHACON; LEITE; PEDRO, 2012).

Tais docentes, portanto, tiveram participação ativa durante o processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia em 2006 e, desde a extinção da Habilitação em Educação Especial, lutam pela preservação do patrimônio acadêmico construído, demonstrando a importância da área da Educação Especial na busca de uma Educação na perspectiva inclusiva (OLIVEIRA, 2009).

Com a organização dessa matriz curricular, esperamos que o curso de Pedagogia da UNESP de Marília possa estar formando seus estudantes para o domínio de conceitos como os de Educação Inclusiva e de Educação Especial e para o desenvolvimento de atitudes sociais genuinamente favoráveis à Inclusão, a fim de que eles se tornem acolhedores quanto às diferenças e diversidades existentes na sala de aula e exerçam práticas pedagógicas relativas à Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (FAINTANIN; COSTA; FERRAZ, 2009; FONSECA-JANES, 2013a; 2013b).

Tendo em vista que a relação entre o professor e o aluno representa o imo do processo de ensino e aprendizagem inclusivo de alunos público-alvo da Educação Especial e que há variáveis pessoais de estudantes de Pedagogia, as quais precisam ser consideradas para a construção de uma Educação Inclusiva e, portanto, de qualidade, apresentamos a seguir algumas pesquisas a respeito das concepções de Educação Inclusiva e de Educação Especial e das atitudes sociais desses sujeitos com respeito à Inclusão.

1.3 Concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas atitudes sociais em relação à Inclusão

As concepções são entendidas por nós como variáveis complexas, capazes de influenciar as interações sociais ocorridas entre as pessoas comuns e as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O conceito de concepção pode ser definido como

[...] o resultado do conjunto de informações, que habilitam indivíduos, grupos sociais, a sociedade, ou cultura, a descrever as características do fenômeno, ou da forma como ele se manifesta, identificar o fenômeno com base nas características descritas, explicar sua ocorrência através do estabelecimento de relações entre eventos determinados e consequentes, e derivar estratégias para intervir na condição. (MENDES, 1995, p. 8).

Levando em conta que a relação entre o professor e o aluno representa o âmago do processo de ensino e aprendizagem inclusivo de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum e que as variáveis pessoais do professor podem influenciar tal processo, pensamos ser relevante identificar e apresentar pesquisas que se dedicaram a analisar as concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial.

Rosa e Silva (2008), em sua pesquisa, investigaram como estavam organizadas as percepções sobre a Educação Inclusiva por parte de 56 estudantes do 3º ano de Pedagogia do Centro Universitário de Araraquara. Os resultados dos dados coletados evidenciaram que 19 (35%) estudantes de Pedagogia perceberam a Educação Inclusiva como um desafio e uma situação geradora de medo. Além disso, 17 (32%) estudantes de Pedagogia compreendiam o conceito de Educação Inclusiva como direito ou lei e que, portanto, o aluno com necessidades educacionais especiais deve ser inserido em salas de ensino comum.

O estudo desenvolvido por Silva, Mafezoni e Costa (2012) teve por objetivo conhecer as concepções sobre Educação Especial por parte de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, após terem cursado a disciplina Introdução à Educação Especial. As autoras verificaram que os estudantes de Pedagogia concebiam a Educação Especial como uma modalidade de ensino específica direcionada aos alunos com deficiências, para atendê-los educacionalmente e facilitar a aprendizagem deles, em salas de ensino comum.

Fonseca-Janes (2010), por sua vez, analisou se, após a publicação das Diretrizes Nacionais de 15 de maio de 2006, os cursos de Pedagogia da UNESP estão preparando os estudantes para as discussões e fundamentações da Educação Inclusiva. Para tanto, estabeleceu como um de seus objetivos examinar a compreensão de 404 estudantes ingressantes no curso de Pedagogia de seis

unidades da UNESP¹¹, inclusive da unidade de Marília, sobre os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial. Dos 404 estudantes de Pedagogia, 84 (21%) indicaram compreender os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial como sinonímias, 118 (29%) não souberam distinguir a diferenciação de ambos os conceitos e 202 (50%) apontaram que havia diferenciação entre os conceitos e a descreveram. Dentre os 202 estudantes de Pedagogia, 4 (2%) identificaram o conceito de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão Educação Especial, 70 (35%) descreveram como sinonímia da expressão *inclusão escolar*, 81 (40%) entenderam como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*, 10 (5%) compreenderam como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e 37 (18%) descreveram de modo não pertinente. Ainda dentre os 202 estudantes de Pedagogia, 4 (2%) conceberam a Educação Especial como sinonímia da expressão Educação Inclusiva, 84 (42%) consideraram como modalidade educacional específica, 31 (15%) descreveram como modalidade de ensino transversal, 28 (14%) como modalidade educacional excludente e 55 (27%) caracterizaram de modo não pertinente.

Em sua pesquisa, Marinho (2013), ao questionar se a opção pelo aprofundamento em Educação Especial teria relação com a concepção dos estudantes do 4º ano de Pedagogia da UNESP de Marília acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial, buscou identificar as concepções desses estudantes a respeito dos dois conceitos em questão. Participaram dessa investigação 60 estudantes, tendo sido utilizada a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial. Com o tratamento dos dados, os participantes foram distribuídos em três grupos, sendo o G1 os estudantes que optaram pelo aprofundamento em Educação Infantil, G2 os que optaram pelo aprofundamento em Educação Especial e G3 os que optaram pelo aprofundamento em Gestão em Educação. Os resultados desses grupos apontaram que a escolha por uma ou outra área de aprofundamento não é influenciada necessariamente pelas concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial. Foi verificado que a concepção de

¹¹ O curso de Pedagogia é oferecido em seis unidades da UNESP: 1) Faculdade de Ciências, *campus* de Bauru, 2) Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Araraquara, 3) Faculdade de Ciências e Tecnologia, *campus* de Presidente Prudente, 4) Faculdade de Filosofia e Ciências, *campus* de Marília, 5) Instituto de Biociências, *campus* de Rio Claro e 6) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, *campus* de São José do Rio Preto.

Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foram as concepções predominantes nos três grupos investigados. A partir disso, a autora concluiu que os dois conceitos em questão estão passando por um processo de ressignificação teórica, a qual está sendo possibilitada pelas lutas promovidas por movimentos sociais, pela legislação, pela disseminação do assunto por intermédio da mídia e pelas discussões realizadas durante o processo de formação inicial de professores. As concepções dos estudantes sobre os dois conceitos demonstraram coerência com a legislação vigente e com a proposta do curso de Pedagogia dessa unidade.

Os resultados dessas pesquisas encaminham reflexões sobre a importância de uma formação inicial sólida de pedagogos para a Educação Inclusiva, pois, segundo Glat e Nogueira (2002), esses profissionais da educação que estão na ativa relatam estar despreparados para atuar em salas de ensino comum que possuem, na diversidade de seu alunato, crianças ou jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essa falta de preparo e informação por parte dos pedagogos cria situações as quais impedem o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes que satisfaçam as necessidades educacionais especiais de seus alunos (PLETSCH, 2009). Tais impedimentos comumente são advindos da formação inicial que esses profissionais da educação tiveram e que gera a necessidade de preencher lacunas com cursos de formação continuada, em função da falta de qualificação para atuar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (MENDES, 2001).

Por esse motivo, ao invés de investigarmos pedagogos que atuam na rede de ensino comum, optamos por focar na investigação das concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial por parte de pessoas que estão em processo de formação inicial para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão de Sistemas Educacionais e de Ensino e, que, certamente, irão se deparar com a presença de alunos do público-alvo da Educação Especial inseridos na escola. Esses futuros profissionais da educação poderão concretizar práticas pedagógicas favoráveis ou não a Inclusão desses alunos, orientados por concepções formadas cientificamente, durante a sua formação inicial.

De acordo com Manzini e Simão (1993), todo futuro profissional inicia seu curso de formação com uma concepção prévia geralmente embasada no senso

comum e, posteriormente, suas concepções se apoiam mais nas informações científicas construídas no contexto acadêmico.

Na formação inicial de pedagogos, o desafio é mudar as concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial amparadas no senso comum, pois tais concepções podem orientar práticas pedagógicas capazes de definir o sucesso ou fracasso escolar de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum.

Em fenômenos psicossociais que envolvem a inclusão escolar e escolarização de alunos considerados público-alvo da Educação Especial, estão presentes também outras variáveis pessoais de estudantes de Pedagogia, como sentimentos pró ou contra a Inclusão desses alunos em salas de ensino comum. Trata-se de atitudes sociais compostas por carga afetiva pró ou contra a inclusão escolar de alunos considerados público-alvo da Educação Especial e predisõem a uma prática pedagógica coerente com as cognições e afetos dos estudantes de Pedagogia, no que se refere a esses alunos.

Com a necessidade de desenvolvimento de estratégias em cursos de formação inicial e continuada na área da Educação que proporcionem mudanças de crenças, valores, sentimentos e, portanto, atitudes sociais em relação à Inclusão, pesquisas sobre o tema têm sido realizadas.

Crockík et al. (2009) analisaram as atitudes de 188 estudantes de um curso de Pedagogia frente à Educação Inclusiva. Desse total, 145 cursavam o primeiro ano, 26 frequentavam o segundo ano e 17, o terceiro ano. Os autores verificaram que os estudantes tenderam a ser mais favoráveis do que desfavoráveis à Educação Inclusiva, logo, não foram plenamente favoráveis a esse tipo de educação, sendo preciso que discussões na área continuem, para que futuros pedagogos possam lutar mais intensamente por esse tipo de educação.

Fonseca-Janes (2010), além de observar a compreensão de 404 estudantes ingressantes do curso de Pedagogia de seis unidades da UNESP sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, examinou e comparou as atitudes sociais em relação à Inclusão, por parte desses estudantes. Os estudantes de Pedagogia das seis unidades da UNESP foram comparados e a autora notou haver diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Segundo a autora, tal resultado se deve à diferenciação entre a matriz curricular do curso de Pedagogia de cada uma das seis unidades da UNESP, distintas em função de características regionais dos locais nos

quais se encontra cada uma das unidades. Além disso, foi verificado pela autora que os estudantes de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente se diferenciaram de todos os demais, por apresentar atitudes sociais quanto à Inclusão menos favoráveis. A hipótese aventada por Fonseca-Janes é o fato de, na unidade de Presidente Prudente, não haver curso da área de Ciências Humanas, como nas outras cinco unidades universitárias.

Em outro momento, Fonseca-Janes (2012b; 2013a) desenvolveu uma pesquisa com 34 estudantes que cursaram o 1º ano de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente, em 2008, e o quarto ano, em 2011, tendo verificado que as atitudes sociais dos estudantes em relação à Inclusão se tornaram mais favoráveis ao final do curso, comparativamente ao início da formação. A autora relatou acreditar que a mudança de atitudes sociais quanto à Inclusão, por parte dos estudantes de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente, ocorreu, porque eles cursaram disciplinas que abordaram questões pertinentes a grupos minoritários e a pessoas com deficiências. Além dos fatores curriculares, a unidade universitária possui o Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Educacional e Social – CPIDES – responsável pela produção de diversas atividades, com o intuito de promover a inclusão de grupos minoritários.

Essas pesquisas buscaram analisar de modo geral as atitudes sociais, enquanto outras evidenciaram algumas variáveis, quando comparadas às atitudes de seus participantes. Pensando na variável gênero, a pesquisa desenvolvida por Fonseca-Janes (2010) evidenciou que estudantes de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente, tanto do gênero feminino quanto masculino, não mostraram atitudes sociais semelhantes em relação à Inclusão.

Outra diferenciação pode surgir, quando enfocada a variável idade cronológica, sendo que na pesquisa de Chahini (2010) foi constatado que, entre os estudantes universitários mais jovens e os mais velhos, não houve diferença significativa das atitudes sociais dos dois grupos com respeito à Inclusão.

Sobre a variável experiência docente, a pesquisa de Fonseca-Janes (2010) indicou que estudantes de Pedagogia da UNESP de Bauru, Araraquara, Marília e São José do Rio Preto, os quais possuíam experiência docente, não demonstraram atitudes sociais mais favoráveis à Inclusão, comparativamente aos estudantes sem essa experiência. No entanto, estudantes de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente sem experiência docente apresentaram atitudes sociais mais favoráveis que

os estudantes com experiência docente e, diferentemente, estudantes de Pedagogia da UNESP de Rio Claro com experiência docente demonstraram-se mais favoráveis à Inclusão que os estudantes sem essa experiência.

Pensando no nível de escolarização, Fonseca-Janes (2010) observou que estudantes de Pedagogia da UNESP de Bauru, Araraquara, Marília, Rio Claro e São José do Rio Preto que possuem graduação não revelaram atitudes sociais mais favoráveis que os sem outra graduação. Apenas os estudantes de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente que não possuíam outra graduação exibiram atitudes sociais mais favoráveis à Inclusão do que os com outra graduação.

Além das variáveis citadas, podemos encontrar pesquisas dedicadas a analisar a experiência de contato por parte de estudantes universitários com alunos com deficiência e a ausência de experiência de contato com alunos com deficiência.

Chahini (2010) constatou que estudantes universitários de salas nas quais havia colegas com deficiência evidenciaram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão, comparativamente aos estudantes universitários de salas em que não existiam colegas com deficiência.

Em busca de aprofundamento sobre algumas variáveis capazes de influenciar a relação interpessoal entre professores e alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem, pensamos ser relevante a investigação das concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas atitudes sociais com respeito à Inclusão.

Essa investigação pode auxiliar na elaboração de estratégias de intervenção no meio curricular, capazes de desenvolver atitudes sociais genuinamente favoráveis à Inclusão.

2 OBJETIVOS

Na seção 2, é apresentada a descrição do objetivo geral, isto é, propósito estabelecido para a realização da presente pesquisa. Ademais, está a descrição dos objetivos específicos, isto é, aspectos realizados para atingir o objetivo geral firmado.

2.1 Objetivo geral

Verificar a relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial, as atitudes sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília em relação à Inclusão, e a matriz curricular do referido curso.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar e analisar as concepções de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial;
- Analisar as atitudes sociais de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia em relação à Inclusão;
- Identificar e analisar as concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial por parte de estudantes do 4º ano de Pedagogia, no início dos aprofundamentos e ao final dos aprofundamentos;
- Analisar as atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de estudantes do 4º ano de Pedagogia, no início dos aprofundamentos e ao final dos aprofundamentos e
- Verificar a relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial e as atitudes sociais de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia em relação à Inclusão.

“Sob a ótica do saber pensar, o cuidado metodológico constitui-se em procedimento formativo dos mais indispensáveis, porque pode contribuir para a predominância da autoridade do argumento sobre o argumento de autoridade. [...] A arte de saber pensar é em grande parte a arte da cidadania. Cuidado metodológico não se encerra na lide científica, mas constitui profundamente o processo formativo de alunas/alunos e professoras/ professores”.

(PEDRO DEMO)

3 MÉTODO

Na seção 3, são apresentados os procedimentos metodológicos realizados para o desenvolvimento da pesquisa. Ao longo dessa seção estão descritas informações a respeito dos participantes, dos materiais utilizados e da coleta e análise de dados.

3.1 Participantes¹²

Participaram da pesquisa 177 estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília.

A primeira etapa de coleta de dados foi realizada no início do primeiro semestre do 1º ano de Pedagogia e no início do segundo semestre do 4º ano de Pedagogia, isto é, início dos aprofundamentos. Nesta etapa, participaram 107 estudantes do 1º ano de Pedagogia e 70 estudantes do 4º ano de Pedagogia. Tais estudantes foram selecionados em função da presença nas salas de aulas nos dias em que a coleta de dados foi realizada.

A segunda etapa de coleta de dados foi realizada ao final do segundo semestre do 4º ano de Pedagogia, isto é, ao final dos aprofundamentos. Nesta etapa, participaram 48 estudantes do 4º ano de Pedagogia cuja seleção foi em função da participação na primeira etapa e presença nas salas de aulas nos dias em que foi realizada a coleta de dados.

Nos Apêndices B e C¹³ está detalhada a caracterização¹⁴ geral dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia de acordo com a idade, o gênero, a formação

¹² O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Marília, sob o protocolo nº. 0855/2013. Portanto, tal projeto está de acordo com as recomendações sobre a ética em pesquisa com seres humanos resguardadas na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) foi entregue aos estudantes convidados a participar da pesquisa, sendo a participação deles condicionada à assinatura do referido documento.

¹³ Nos Apêndices B e C consta o tipo de graduação indicada pelos estudantes que afirmaram possuir outra graduação; o tipo de disciplina, ano e etapa da Educação Básica indicada pelos estudantes que afirmaram ter experiência docente; o tipo de cargo indicado pelos estudantes que afirmaram ocupar outro cargo na escola; o tipo de deficiência indicada pelos estudantes que afirmaram ter lecionado e/ou trabalhado em escolas com pessoas com deficiência e o tipo de deficiência indicada pelos estudantes que afirmaram ter na família ou no círculo de parentesco pessoas com deficiência.

¹⁴ Todos os dados referentes à caracterização dos participantes da pesquisa foram retirados da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial (APÊNDICE D).

acadêmica, a experiência docente e o contato profissional ou familiar com pessoas com deficiência.

Entre os 107 estudantes do 1º ano de Pedagogia a idade variou de 18 a 55 anos, sendo a média 24 anos, com desvio padrão de 7,2 anos. Desse grupo, 103 estudantes (96%) eram do gênero feminino e 4 estudantes (4%) do gênero masculino. Com relação à formação em nível superior, 14 estudantes (13%) indicaram possuir outra graduação. Quanto a terem formação em curso de magistério ou em Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), apenas 1 estudante (1%) indicou ter formação pelo CEFAM. Indicaram possuir experiência docente 6 estudantes (6%) e o tempo de experiência docente variou entre 1 e 10 anos, sendo a média 4 anos, com desvio padrão de 3,07 anos. A respeito da ocupação de outro cargo na escola, 4 estudantes (4%) responderam afirmativamente. No que concerne ao contato profissional com pessoas com deficiência por parte dos estudantes, 4 (4%) indicaram ter lecionado para alunos com deficiência. Parte dos estudantes indicou ter trabalhado em escolas com alunos com deficiência, sendo 11 estudantes (10%) os que responderam afirmativamente. No que diz respeito ao contato familiar, 25 estudantes (23%) indicaram ter na família ou no círculo de parentesco pessoas com deficiência.

A idade dos 70 estudantes do 4º ano de Pedagogia variou entre 21 e 63 anos, com média de 28 anos e desvio padrão 9,51 anos, sendo 66 (94%) do gênero feminino e 4 (6%) do gênero masculino. Em referência à formação em nível superior, 10 estudantes (14%) indicaram possuir outra graduação. Quanto a terem formação em curso de magistério ou em Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), 2 estudantes (3%) indicaram ter formação pelo CEFAM. No tocante à experiência docente, 6 estudantes (9%) indicaram possuí-la. O tempo de experiência docente variou entre 2 e 17 anos, sendo a média 9 anos, com desvio padrão de 5,91 anos. Com relação à ocupação de outro cargo na escola, 20 estudantes (29%) responderam afirmativamente. A respeito do contato profissional com pessoas com deficiência por parte dos estudantes, 4 (6%) indicaram ter lecionado para alunos com deficiência. Responderam afirmativamente quando questionados sobre ter trabalhado em escolas com alunos com deficiência 44 estudantes (63%). E assinalaram ter na família ou no círculo de parentesco pessoas com deficiência 28 estudantes (40%).

A caracterização dos 48 estudantes do 4º ano de Pedagogia que participaram da primeira e segunda etapa de coleta de dados não foi realizada, pois não tivemos a intenção de diferenciar os 48 dos demais 22 estudantes que não participaram da segunda etapa de coleta de dados.

3.2 Material

Foram utilizadas duas escalas de mensuração: a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial (APÊNDICE D) e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) (APÊNDICE E).

A Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial¹⁵ (MARINHO, 2013) é um instrumento de mensuração, cujo objetivo é identificar concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial. A escala contém 20 itens, sendo dez atinentes à concepção de Educação Inclusiva e dez atinentes à concepção de Educação Especial. Cada item é constituído por três enunciados com conteúdos que representam três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial.

As categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva compreendem: sinonímia com a expressão *inclusão escolar*, sinonímia com a expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e sinonímia com a expressão *educação de qualidade*. A definição de cada uma das categorias pode ser observada no Quadro 2.

¹⁵ A Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial não foi submetida a todos os procedimentos necessários para a sua validação e padronização. No entanto, cabe ressaltar que submetemos o instrumento à avaliação de juízes, aplicamos em pesquisa (MARINHO, 2013) e a partir dos resultados dos dados obtidos por meio de sua aplicação, analisamos a capacidade discriminativa das concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial da referida escala (MARINHO, 2014). Além disso, na presente pesquisa realizamos procedimentos para a verificação de sua confiabilidade e os resultados alcançados foram satisfatórios.

Quadro 2 - Definição das categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva

Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*

Definição: “A Educação Inclusiva é igual ou a mesma coisa que a inclusão de todas as pessoas na escola” (FONSECA-JANES, 2010, p. 220). “Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008b, p. 5)¹⁶.

Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*

Definição: “A Educação Inclusiva é igual ou a mesma coisa que a colocação de todas as pessoas com deficiência na escola” (FONSECA-JANES, 2010, p. 220). Nesse sentido, a inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar junto aos demais alunos não deficientes consiste na efetivação da Educação Inclusiva¹⁷.

Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*

Definição: “A Educação Inclusiva é tida como educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos” (FONSECA-JANES; OMOTE, 2009 apud FONSECA-JANES, 2010, p. 220). A educação de qualidade, por sua vez, abrange de maneira articulada dimensões tais como, socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos; a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias do Estado; condições de oferta do ensino pelo sistema educacional; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica e acesso, permanência e desempenho escolar do aluno (BRASIL, 2007)¹⁸.

As categorias conceituais referentes à concepção de Educação Especial compreendem: modalidade educacional específica, modalidade de ensino transversal e modalidade educacional excludente. A definição de cada uma das categorias pode ser vista no Quadro 3.

¹⁶ A definição adotada para a categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* é conforme a descrita no estudo de Fonseca-Janes (2010), com complementação realizada por Marinho (2013) com base no documento oficial intitulado “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008b).

¹⁷ A definição adotada para a categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* é conforme a descrita no estudo de Fonseca-Janes (2010), com complementação realizada por Marinho (2013).

¹⁸ A definição adotada para a categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* é conforme a descrita no estudo de Fonseca-Janes (2010), com complementação realizada por Marinho (2013) com base no documento oficial intitulado “A qualidade da educação: conceitos e definições” (BRASIL, 2007).

Quadro 3 - Definição das categorias conceituais referentes à concepção de Educação Especial

Educação Especial como modalidade educacional específica

Definição: A Educação Especial é uma modalidade de ensino que realiza o atendimento educacional especializado disponibilizando serviços e recursos próprios desse atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a). Devido a sua especificidade “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum [...]” (BRASIL, 2008b, p.16)¹⁹.

Educação Especial como modalidade de ensino transversal

Definição: Educação Especial é uma modalidade da educação escolar e processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais promovendo o desenvolvimento das potencialidades destes, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2008a)²⁰.

Educação Especial como modalidade educacional excludente

Definição: A Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada a alunos com deficiência a qual também “serve de instrumento de legitimação de sua segregação” (BUENO, 1993, p. 99 apud FONSECA-JANES, 2010, p.221)²¹.

Para cada um dos três enunciados de cada item da escala, há um espaço entre parênteses para o respondente indicar com qual enunciado concorda em primeiro lugar, assinalando 1 no parênteses correspondente ao enunciado; em segundo lugar, assinalando 2 no parênteses correspondente ao enunciado; e em terceiro lugar, assinalando 3 no parênteses correspondente ao enunciado. Caso o respondente discorde do conteúdo do enunciado deve assinalar com a letra D no parênteses correspondente ao enunciado. As respostas indicam o grau de concordância com o conteúdo de cada um dos três enunciados do item.

¹⁹ A definição adotada para a categoria conceitual referente à concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica foi estabelecida por Marinho (2013) com base no documento oficial intitulado “Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na educação básica” (BRASIL, 2008a) e no documento oficial intitulado “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008b).

²⁰ A definição adotada para a categoria conceitual referente à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foi estabelecida por Marinho (2013) com base no documento oficial intitulado “Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na educação básica” (BRASIL, 2008a).

²¹ A definição adotada para a categoria conceitual referente à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente é conforme a descrita no estudo de Fonseca-Janes (2010). Cabe ressaltar que a definição estabelecida por Fonseca-Janes (2010) com base em Bueno (1993) não diz respeito a posição teórica de ambos os autores.

A Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) é um instrumento elaborado, validado e padronizado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* para a mensuração de atitudes sociais em relação à Inclusão (OMOTE, 2005). A escala possui duas formas equivalentes, sendo estas a forma A e a forma B. Ambas as formas possuem 35 itens, dos quais 30 são constituídos por enunciados que possuem a finalidade de mensurar as atitudes sociais em relação à Inclusão e 5 compõem a escala de mentira que se destina a verificação da seriedade com que os participantes respondem ao instrumento.

Os 30 itens da forma A e os da forma B são compostos por 15 enunciados positivos que apresentam conteúdos que expressam atitudes sociais favoráveis à Inclusão e 15 enunciados negativos que apresentam conteúdos que expressam atitudes sociais desfavoráveis à Inclusão. Cada item é constituído por um enunciado seguido de 5 alternativas que indicam o grau de concordância ou discordância com o conteúdo do enunciado. Para responder à escala, o participante deve assinalar uma das alternativas que mais expressa a sua opinião sobre o conteúdo do enunciado. As alternativas para a resposta são: (a) concordo inteiramente, (b) concordo mais ou menos, (c) nem concordo nem discordo, (d) discordo mais ou menos e (e) discordo inteiramente. As respostas indicam o grau de concordância ou discordância com o conteúdo do enunciado de cada item.

3.3 Procedimentos realizados para a verificação de confiabilidade da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial

Para a compreensão do fenômeno psicossocial referente às concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial elaboramos e aplicamos em pesquisa a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial (MARINHO, 2013) e a partir dos resultados dos dados obtidos mediante sua aplicação, analisamos a capacidade de discriminação de concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial da referida escala (MARINHO, 2014).

Com a finalidade de atribuir confiabilidade no uso da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial, na presente pesquisa realizamos procedimentos para a verificação de sua fidedignidade ou capacidade de medir sem erros.

A análise estatística da fidedignidade de um instrumento de mensuração consiste na estimação de sua consistência interna. Se dois itens são considerados consistentes ou homogêneos, o sujeito que concorda com um tenderá a concordar com o outro e se discorda de um tenderá a discordar do outro. Quando isso acontece tem-se o indicativo de que os itens estão fortemente correlacionados entre si (HAYS, 1970) e que a mesma característica está sendo medida todo o tempo (HAYS, 1970; PASQUALI, 2011).

Para verificar a consistência interna de um instrumento que foi aplicado a uma amostra em uma única ocasião pode-se optar pelo uso da correlação simples ou de técnicas alpha (PASQUALI, 2011). Habitualmente tem sido utilizado o coeficiente alpha de Cronbach o qual demonstra o grau de covariância dos itens entre si. Quando se faz uso de tal técnica alpha e todos os itens variam da mesma forma demonstra-se que eles são homogêneos ou idênticos e, portanto, congruentes entre si. Em situações desse tipo, os itens fornecem evidências de que medem o mesmo traço²² ou objeto psicológico de forma coerente e precisa (PASQUALI, 2011).

Em função do tipo de formato do item da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial o alpha de Cronbach não foi calculado. Considerando que cada item de tal escala é constituído por três enunciados com conteúdos que representam três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial, o fato de cada enunciado do item receber nota 1, 2 ou 3 não depende exclusivamente do quanto o sujeito concorda ou discorda do enunciado, mas depende do quanto concorda ou discorda dos enunciados das demais categorias com o qual está sendo confrontado.

Neste caso, o sujeito pode em um item apresentar nota alta no enunciado referente à categoria conceitual atinente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e em outro item apresentar ou não nota alta em enunciado referente à mesma categoria conceitual de Educação Inclusiva. Semelhantemente, o sujeito pode em um item apresentar nota alta em relação à categoria conceitual atinente à concepção de Educação Especial como

²² O conceito de traço latente refere-se à realidade ou representação mental a respeito de um determinado construto ou objeto psicológico não observável, mas passível de ser mensurado e, portanto, pesquisado cientificamente por meio da representação de um conjunto de comportamentos reais (tipicamente chamados de itens) (PASQUALI, 2011).

modalidade de ensino transversal, porém em outro item pode apresentar ou não nota alta em enunciado da mesma categoria conceitual de Educação Especial. A nota vai depender dos enunciados das outras duas categorias conceituais de Educação Inclusiva ou de Educação Especial com o qual está sendo confrontado.

Diante disso, para verificar a consistência interna da Escala de concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial e assegurar a confiabilidade no uso do instrumento, optamos pela realização da análise estatística por intermédio de correlação simples. Os dados analisados foram coletados em uma única ocasião com 177 estudantes de Pedagogia da UNESP de Marília. Tais estudantes são os participantes da presente pesquisa.

Para a realização de tal análise, procedemos de acordo com a técnica ou método de *Split Half* (duas metades) e, portanto, os enunciados dos itens da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial foram divididos em duas metades, sendo a primeira metade composta por enunciados de itens pares e a segunda metade composta por enunciados de itens ímpares. A divisão dos enunciados dos itens em duas metades foi realizada por categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Inicialmente, dez enunciados dos itens com conteúdos que representam a categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* foram divididos em duas metades, sendo a primeira metade composta por cinco enunciados de itens pares e a segunda metade composta por cinco enunciados de itens ímpares. Procedemos da mesma forma com os dez enunciados dos itens com conteúdos que representam a categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*, bem como com os dez enunciados dos itens com conteúdos que representam a categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

Os dez enunciados dos itens com conteúdos que representam a categoria conceitual referente à concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica também foram divididos em duas metades, sendo a primeira metade composta por cinco enunciados de itens pares e a segunda metade composta por cinco enunciados de itens ímpares. O mesmo procedimento foi realizado com os dez enunciados dos itens com conteúdos que representam a categoria conceitual referente à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal

e com os dez enunciados dos itens com conteúdos que representam a categoria conceitual referente à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente.

Feito isto, calculamos para cada uma das três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva e para cada uma das três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Especial dois escores, sendo um para a primeira metade dos enunciados dos itens e outro para a segunda metade. Entre os dois escores, calculamos a correlação com base no coeficiente de correlação de Spearman.

O cálculo da correlação entre os escores obtidos nas duas metades foi feito para averiguar se escalonando os sujeitos em aqueles com nota mais alta ou baixa em enunciados de determinadas categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou Educação Especial eles apresentam ordem idêntica tanto na primeira quanto na segunda metade dos enunciados dos itens. Dificilmente isso acontece, mas se a ordem dos sujeitos se mantém mais ou menos em ambas as metades, pode-se afirmar que há uma correspondência entre os enunciados dos itens. A aplicação do coeficiente de Spearman permite verificar se a ordem é estatisticamente equivalente ou não. Tal equivalência quando encontrada demonstra a fidedignidade ou precisão do instrumento em medir o traço ou objeto psicológico o qual se propõe a medir.

Os resultados do cálculo da correlação podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 - Correlação entre os escores da primeira e segunda metade de enunciados dos itens da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial aplicada em uma única ocasião à estudantes de Pedagogia da UNESP de Marília

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Spearman r	Valor de p
IE	0,30	<0,0001
IEPD	0,45	<0,0001
EQ	0,38	<0,0001
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	Spearman r	Valor de p
MEE	0,25	0,0006
MET	0,27	0,0002
MEEEX	0,51	<0,0001

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: IE – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*; IEPD – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*; EQ – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*. MEE – concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica; MET – concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal; MEEEX – concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente.

Os resultados, apresentados na Tabela 1, evidenciam que entre os enunciados dos itens da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial há correspondência, visto que foi verificada correlação estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os enunciados de cada uma das três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva e entre os enunciados de cada uma das três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Especial. Tais resultados podem ser considerados indicadores de confiabilidade no uso do instrumento, pois tem-se evidências de que os itens estão correlacionados entre si e, que, portanto, a mesma característica está sendo medida todo o tempo.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para aplicação da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial e da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) aos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia da UNESP de Marília, foram realizadas duas etapas de coletas de dados.

Na primeira etapa, os instrumentos foram aplicados à 107 estudantes do 1º ano de Pedagogia e à 70 estudantes do 4º ano de Pedagogia. Para os estudantes do

1º ano a aplicação dos instrumentos ocorreu no início do primeiro semestre, pois eles ainda não tinham cursado disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial. Diferentemente, a aplicação dos instrumentos aos estudantes do 4º ano aconteceu no início do segundo semestre, isto é, início dos aprofundamentos, pois eles tinham cursado todas as disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial oferecidas em tronco comum.

Na segunda etapa, os instrumentos foram reaplicados à 48 estudantes do 4º ano de Pedagogia. A reaplicação dos instrumentos ocorreu ao final do segundo semestre, isto é, ao final dos três aprofundamentos ofertados aos estudantes para que possam aprofundar conhecimentos em áreas como Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação. Portanto, no momento da reaplicação, os estudantes do 4º ano tinham tido acesso aos conhecimentos que abordam temáticas da área pela qual fizeram a opção por cursar ao longo do segundo semestre.

Para a realização das duas etapas de coleta de dados, primeiramente foi solicitado com antecedência aos docentes do curso de Pedagogia, quarenta minutos de suas aulas. O critério de escolha dos docentes para a realização da primeira etapa foi o de que estes não deveriam ministrar disciplinas referentes à temática da Educação Inclusiva e da Educação Especial aos estudantes de Pedagogia, visto que a aplicação durante aulas que abordam essas temáticas poderia enviesar as respostas dos estudantes as questões dos dois instrumentos. Para a segunda etapa de coleta de dados, o critério de escolha dos docentes foi o de que estes, após o convite, deveriam apenas manifestar interesse em colaborar com a pesquisa por meio da concessão de parte do tempo de suas aulas.

Na primeira etapa, preliminarmente a aplicação dos instrumentos, foram dadas explicações sobre o formato dos instrumentos com o intuito de evitar o seu preenchimento equivocado e todas as demais informações para respondê-los. Em seguida, foi entregue simultaneamente a cada um dos participantes a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), forma A ou B. A entrega de cada versão da ELASI aos participantes foi feita alternando as formas A e B na sequência em que eles se encontravam sentados. Portanto, para evitar possíveis vieses, aplicamos a forma A à metade dos participantes e a forma B à outra metade.

Na segunda etapa, os procedimentos realizados para a reaplicação dos instrumentos foram semelhantes aos da primeira etapa. A diferença foi no procedimento realizado para a entrega de cada versão da ELASI aos participantes. A fim de evitar possíveis vieses que pudessem afetar as respostas dos participantes, foi feita a inversão das versões da ELASI. Dessa forma, o participante que respondeu a forma A na primeira etapa de coleta de dados respondeu a forma B na segunda etapa e vice-versa²³.

O tempo de aplicação dos dois instrumentos variou entre trinta e quarenta minutos.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Os dados da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial foram armazenados em um banco de dados construído para esse fim. As respostas foram substituídas por notas para fins de cálculo dos escores individuais de todos os participantes para cada uma das três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou Educação Especial. Logo, cada participante tem seis escores: três de Educação Inclusiva e três de Educação Especial.

A atribuição das notas às respostas aos itens obedeceu ao seguinte critério: a indicação correspondente ao primeiro lugar recebeu nota 3; a indicação correspondente ao segundo lugar recebeu nota 2; a indicação correspondente ao terceiro lugar recebeu nota 1 e a indicação correspondente a D, que equivale a discordância, recebeu nota 0. O escore é dado pela soma das notas obtidas nos respectivos itens. Portanto, os escores individuais dos participantes podem variar de 0 a 30 para cada uma das seis categorias conceituais, referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial.

Após esses procedimentos, com a finalidade de verificar a hipótese de haver diferença estatisticamente significativa, foram realizadas comparações dos escores

²³ Apesar de as formas A e B da ELASI terem sido elaboradas para serem equivalentes, durante a sua aplicação pode haver a interação entre o instrumento e os participantes. Com isso, uma versão da escala pode favorecer ou desfavorecer a mensuração comparativamente a outra. A fim de evitar este viés, procedemos de modo a balancear este possível efeito. Na primeira etapa de coleta de dados aplicamos a forma A à metade dos participantes e a forma B à outra metade e na segunda etapa invertemos as versões aplicadas aos participantes na etapa anterior.

dos grupos de participantes por intermédio da aplicação dos testes de Mann-Whitney, de Friedman e de Wilcoxon.

Os dados da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) foram armazenados em um banco de dados construído pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*. Foram atribuídas notas às respostas, para o cálculo dos escores de atitudes sociais em relação à Inclusão, conforme o seguinte critério.

Previamente, foi calculado o escore dos cinco itens da escala de mentira. Para isto, a nota 0 foi atribuída aos itens respondidos com as alternativas (a) ou (b) e a nota 1 foi atribuída aos itens respondidos com as alternativas (c), (d) ou (e). O escore de cada um dos participantes pode variar de 0 a 5. A pontuação baixa dos escores da escala de mentira sugere confiabilidade dos dados coletados, visto que as respostas a esses itens são previsíveis por conterem enunciados que direcionam os respondentes a concordarem com a afirmação, independentemente do grau de favorabilidade ou desfavorabilidade das suas atitudes sociais em relação à Inclusão.

Em seguida, foram calculados os escores de atitudes sociais. Para os itens positivos, o assinalamento da alternativa a, que indica a concordância total com o enunciado recebeu nota 5, o assinalamento da alternativa b recebeu nota 4 e assim por diante até a alternativa e, que indica a discordância total do enunciado, que recebeu nota 1. Para os itens negativos inverteu-se o sentido de atribuição dessas notas, isto é, o assinalamento da alternativa a, que indica concordância total com enunciado, recebeu nota 1, o assinalamento da alternativa b recebeu nota 2 e assim por diante até a alternativa e, que indica a discordância total do enunciado, que recebeu nota 5. O escore total de cada participante foi obtido pela soma das notas atribuídas aos 30 itens que medem as atitudes sociais. Portanto, esses escores podem variar de 30 a 150. Quanto maior for o escore mais favoráveis são as atitudes sociais em relação à Inclusão.

Feito isto, a fim de verificar a hipótese de haver diferença estatisticamente significativa, foram realizadas comparações dos escores dos grupos de participantes por intermédio da aplicação dos testes de Mann-Whitney e de Wilcoxon.

Além disso, em cada um dos grupos de participantes foi realizada a correlação dos escores dos dados obtidos por intermédio dos dois instrumentos utilizados. Para tanto, foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman.

“[...] a atividade de pesquisa requer um grande investimento intelectual do pesquisador para dar sentido aos resultados decorrentes da análise procedida. Ademais, essa interpretação dos resultados precisa ocorrer em consonância com os conhecimentos já acumulados a respeito do fenômeno pesquisado. Só assim se completa o ciclo de uma pesquisa que traz alguma implicação para o conhecimento em construção, seja para confirmar e auxiliar na consolidação de achados acumulados seja para levantar novas indagações até mesmo mediante resultados conflitantes com relação ao que já se conhece”.

(SADAO OMOTE)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na seção 4, são apresentados os resultados dos dados de estudantes de Pedagogia da UNESP de Marília obtidos mediante a aplicação da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial e da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Além disso, é apresentada a discussão dos resultados a qual foi realizada com base em conhecimentos acumulados sobre os fenômenos investigados.

4.1 Concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial

Na Tabela 2 é apresentada a síntese dos escores de cada uma das três concepções de Educação Inclusiva por parte de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia que participaram da primeira etapa de coleta de dados, realizada no início do primeiro semestre do 1º ano e início do segundo semestre do 4º ano, isto é, início dos aprofundamentos. Nesta tabela, estão descritas a medida de variação, representada pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 2 - Escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes a cada uma das três categorias de concepção de Educação Inclusiva

Curso de Pedagogia	Concepção de Educação Inclusiva	Varição (Min./ Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)
1º ano (n=107)	IE	4 – 24	14	12 - 17
	IEPD	7 – 27	18	15, 5 - 21,5
	EQ	11 – 29	22	20 - 24
4º ano (n=70)	IE	2 – 24	15	13 - 18
	IEPD	5 – 26	16	13 - 19
	EQ	07 – 29	22	20 - 25

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: IE – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*; IEPD – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*; EQ – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

A síntese dos escores em relação à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*, apresentada na Tabela 2, aponta a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia, comparativamente aos dos estudantes do 1º ano. Para verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados por meio do teste de Mann-Whitney os escores dos dois grupos e verificamos não existir diferença estatisticamente significativa ($p= 0,5042$). O 1º e 4º anos de Pedagogia não se diferenciam entre si com relação à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*.

Na Tabela 2, a síntese dos escores referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* indica a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 1º ano de Pedagogia, comparativamente aos dos estudantes do 4º ano. Com a finalidade de verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados por intermédio do teste de Mann-Whitney os escores dos dois grupos investigados e verificamos que há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0026$). Os dois grupos investigados se diferenciam entre si quanto à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*, sendo os escores dos estudantes do 1º ano de Pedagogia significativamente maiores que os do 4º ano.

Além disso, a síntese dos escores, descritos na Tabela 2, sugere que os estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia apresentam escores semelhantes em relação à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*. Procedendo à análise estatística, mediante o teste de Mann-Whitney, comparando os escores dos estudantes desses grupos, verificamos que não há diferença estatisticamente significativa ($p= 0,4863$). Os estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia não se diferenciam entre si com relação à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

Diante desses resultados, podemos perceber que os estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia se diferenciam entre si somente quanto à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*. Entre os dois grupos investigados, tal concepção destaca-se no grupo de estudantes do 1º ano de Pedagogia, talvez em função desses estudantes não terem tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos oferecidos em disciplinas que abordam as

temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília.

A definição atribuída à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* considera que a “educação inclusiva é igual ou a mesma coisa que a colocação de todas as pessoas com deficiência na escola” (FONSECA-JANES, 2010, p. 221), assim, a inserção de alunos com deficiência em contextos escolares comuns junto aos demais alunos sem deficiência consiste na efetivação de uma Educação Inclusiva.

É importante ponderar que a Educação Inclusiva não deve ser compreendida como algo direcionado apenas a inserção de alunos com deficiência, como habitualmente vem acontecendo por parte de pedagogos que atuam em escolas de ensino comum (CAPELLINI; FONSECA, 2010; CHEQUETTO; ALMEIDA, 2014; PEDROSO, 2012; SANT’ANA, 2005; SANTOS; PACCINI, 2014; VICTOR, 2008) e de estudantes ingressantes do curso de Pedagogia (FONSECA-JANES, 2010).

A Educação Inclusiva deve ser compreendida a partir de pressupostos democráticos, em que o direito à educação pressupõe um ensino básico de qualidade para todos, não (re) produzindo mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

A seguir, na Tabela 3, está a síntese dos escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes a cada uma das três concepções de Educação Especial. Em tal tabela, estão descritas a medida de variação, representada pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 3 - Escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes a cada uma das três categorias de concepção de Educação Especial

Curso de Pedagogia	Concepção de Educação Especial	Varição (Min./ Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)
1º ano (n=107)	MEE	5 – 28	20	18 - 22
	MET	11 – 29	23	20,5 - 25
	MEEEX	1 – 24	10	7 - 13
4º ano (n=70)	MEE	4 – 27	19	16 - 22,75
	MET	12 – 30	24	22 - 26
	MEEEX	0 – 25	6	3 - 9

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: MEE – concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica; MET – concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal; MEEEX – concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente.

Na Tabela 3, a síntese dos escores da concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica indica a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 1º ano Pedagogia, comparativamente aos dos estudantes do 4º ano. Para verificar a existência de uma possível diferença significativa entre os escores dos dois grupos investigados, realizamos a comparação entre eles por intermédio do teste de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatisticamente significativa ($p= 0,1036$). O 1º e 4º anos de Pedagogia não se diferenciam entre si com relação à concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica.

Os escores da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal, apresentada na Tabela 3, apontam a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia, comparativamente aos dos estudantes do 1º ano. A fim de verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados mediante o teste de Mann-Whitney os escores dos dois grupos e verificamos não existir diferença estatisticamente significativa ($p= 0,0040$). O 1º e 4º anos de Pedagogia não se diferenciam entre si quanto à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal.

A descrição dos escores concernentes à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente, apresentada na Tabela 3, aponta a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 1º ano de Pedagogia, comparativamente aos dos estudantes do 4º ano. Com o propósito de verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados por intermédio do teste

de Mann-Whitney os escores dos dois grupos e verificamos que há diferença estatisticamente significativa ($p < 0,0001$). Os grupos investigados se diferenciam entre si com relação à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente, sendo os escores dos estudantes do 1º ano de Pedagogia significativamente maiores que os dos estudantes do 4º ano.

A partir desses resultados é possível perceber que os estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia se diferenciam entre si somente quanto à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente. O fato dessa concepção de Educação Especial, entre os dois grupos de estudantes de Pedagogia investigados, destacar-se no grupo de estudantes do 1º ano, pode ser em virtude de eles não terem tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos ofertados em disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial existentes na matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília.

A concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente é definida como uma modalidade de ensino direcionada aos alunos com deficiência, a qual serve de instrumento de legitimação da segregação desses alunos (BUENO, 1993). Conceber a Educação Especial como modalidade educacional excludente é defender a ideia de extinção dos serviços educacionais especializados em prol de uma inclusão escolar total em que os alunos independentemente do grau e tipo de incapacidade devem ser inseridos em salas de ensino comum. A perspectiva da inclusão escolar total baseia-se no pensamento de que os serviços oferecidos pela Educação Especial, organizados e disponibilizados em espaços segregados dos espaços comuns, é que promovem a segregação de seus usuários (MENDES, 2006).

No entanto, como bem discorre Omote (1999b), o caráter segregativo ou inclusivo dos serviços ou recursos oferecidos pela Educação Especial depende fundamentalmente do modo como são utilizados.

Em nome de uma inclusão escolar total também podem ser mantidos segregados e, portanto, a margem do processo de ensino e aprendizagem, alunos severamente comprometidos que não tem condições de serem escolarizados em salas de ensino comum por não conseguirem tirar proveito do que a escola tem a oferecer na atualidade (OMOTE, 2003).

Nessa conjuntura, pensamos que a atenção e preocupação devem ser em torno do oferecimento de uma Educação Inclusiva, isto é, de qualidade, para toda a diversidade do alunato, inclusive alunos público-alvo da Educação Especial, em salas

de ensino comum, por intermédio, quando necessário, da oferta de suporte pedagógico especializado, admitindo-se também atendimento educacional especializado em escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar aos alunos que, em função de seu comprometimento, não puderem ser escolarizados em salas de ensino comum.

A fim de identificar a concepção de Educação Inclusiva e de Educação Especial predominante em cada grupo investigado, realizamos por intermédio da prova de Friedman a comparação intragrupal dos escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia.

No grupo de estudantes do 1º ano de Pedagogia foram comparadas as três concepções de Educação Inclusiva mediante o teste de Friedman e verificamos haver diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0001$), entre as concepções de Educação Inclusiva comparadas. Ainda neste grupo, nas comparações das três concepções de Educação Especial realizadas por intermédio do teste de Friedman, foi verificado que há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0001$), entre as concepções de Educação Especial comparadas.

Tal qual, como no grupo anterior, no grupo de estudantes do 4º ano de Pedagogia, foi verificada por meio do teste de Friedman diferença considerada estatisticamente significativa nas comparações das três concepções de Educação Inclusiva e das três de Educação Especial.

Significa que no grupo de estudantes do 1º ano de Pedagogia e no grupo de estudantes do 4º ano de Pedagogia, há concentração em torno de uma determinada concepção de Educação Inclusiva e de Educação Especial. Em ambos os grupos investigados a síntese dos escores, apresentada na Tabela 2 e 3, sugere que tal concentração apresenta-se maior em torno da categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e da categoria conceitual referente à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal.

Conceber a Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* é considerar que essa educação “deve ser oferecida pelo sistema educacional e de ensino a todas as crianças, jovens e adultos” (FONSECA-JANES; OMOTE, 2009 apud FONSECA-JANES, 2010, p. 221).

A lei que define e regulariza os Sistemas Educacionais e de Ensino do Brasil com base nos princípios presentes na Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (1996),

em seu artigo 4º, inciso IX, afirma que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Desse modo, a Educação Inclusiva deve ser oferecida a todos os alunos independentemente de suas particularidades, considerando de modo articulado dimensões como, a socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos, a dimensão dos direitos, das obrigações do Estado; condições de oferta de ensino pelo sistema; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica e acesso, permanência e desempenho escolar do aluno (BRASIL, 2007).

Em um contexto educacional orientado pela proposta da Educação Inclusiva a Educação Especial tem importante papel, visto que concebida como modalidade de ensino transversal tem a finalidade de assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais promovendo o desenvolvimento das potencialidades destes, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2008a).

Apesar da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal serem predominantes nos grupos de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia, parece que para um dos dois grupos, tais concepções não estão claras devido à falta de acesso aos conhecimentos científicos sobre as temáticas que envolvem os dois conceitos em questão.

Consideramos isso, pois – entre os dois grupos de estudantes de Pedagogia investigados – a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente destacaram-se no grupo de estudantes do 1º ano de Pedagogia.

Já a predominância da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal, no grupo de estudantes do 4º ano de Pedagogia, demonstra que a proposta do curso de Pedagogia da UNESP de Marília está conseguindo atender parte do que se propõe a fazer para formar seus estudantes

dentro de uma perspectiva inclusiva. Aspectos como a construção e/ou modificação da compressão de dois conceitos fundamentais que podem influenciar positiva ou negativamente práticas pedagógicas direcionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum, parece estar sendo possibilitada pelos docentes desta unidade mediante discussões devidamente fundamentadas teoricamente.

Na Tabela 4 está a síntese dos escores de cada uma das três concepções de Educação Inclusiva por parte de estudantes 4º ano de Pedagogia que participaram da primeira e segunda etapa de coleta de dados, realizadas no início e ao final do segundo semestre, isto é, início e final dos aprofundamentos em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação. Nesta tabela estão descritas a medida de variação, representada pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 4 - Escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes às três categorias de concepção de Educação Inclusiva, em diferentes etapas

Curso de Pedagogia	Etapa	Concepção de Educação Inclusiva	Varição (Min./Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
4º ano (n=48)	Pré-teste	IE	2 - 23	15	12 - 18
		IEPD	5 - 26	16,5	13 - 19
		EQ	07 - 29	22,5	20 - 25
4º ano (n=48)	Pós-teste	IE	6 - 30	17,5	15 - 20,25
		IEPD	0 - 26	16	12,75 - 19,25
		EQ	0 - 28	21	18 - 25

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: IE – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*; IEPD – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoa com deficiência*; EQ – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

A partir dos dados da Tabela 4, pode ser observado que os escores da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* sugerem a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos estudantes no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos. Para verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados mediante

o teste de Wilcoxon os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia e verificamos que há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0007$). Significa que os escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* foram significativamente maiores no pós-teste que no pré-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos que no início dos aprofundamentos.

Na Tabela 4, a síntese dos escores da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* aponta a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos estudantes no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos. A fim de verificar a hipótese de haver diferença significativa, os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia foram comparados mediante o teste de Wilcoxon e verificamos não existir diferença estatisticamente significativa ($p= 0,9741$). Os escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* não se diferenciam no pré-teste e pós-teste, isto é, no início dos aprofundamentos e ao final dos aprofundamentos.

A síntese dos escores da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*, apresentada na Tabela 4, indica a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos estudantes no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos. Com a finalidade de verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados por intermédio do teste de Wilcoxon os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia e verificamos que há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0316$). Os escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* foram significativamente maiores no pré-teste que no pós-teste, isto é, no início dos aprofundamentos que ao final dos aprofundamentos.

O fato de a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* destacar-se ao final dos aprofundamentos, comparativamente ao início dos aprofundamentos, e de a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* destacar-se ao início dos aprofundamentos,

comparativamente ao final dos aprofundamentos, pode ser em função de os estudantes do 4º ano de Pedagogia terem tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos correspondentes ao aprofundamento pelo qual fizeram a opção para cursar ao longo do segundo semestre. Isso pode ter exercido alguma influência em suas concepções de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* e como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

Ademais, os estudantes do 4º ano de Pedagogia parecem considerar que é preciso assegurar o direito à educação para todos os cidadãos e garantir padrões mínimos de qualidade de ensino. Portanto, para tais estudantes, a definição da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* parece se aproximar da definição da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

A seguir, na Tabela 5, é apresentada a síntese dos escores de cada uma das três concepções de Educação Especial por parte de estudantes 4º ano de Pedagogia que participaram da primeira e segunda etapa de coleta de dados, realizadas no início e ao final do segundo semestre, isto é, início e final dos aprofundamentos em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação. Na tabela são apresentadas a medida de variação, representada pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 5 - Escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes às três categorias de concepção de Educação Especial, em diferentes etapas

Curso de Pedagogia	Etapa	Concepção de Educação Especial	Varição (Min./Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
4º ano (n=48)	Pré-teste	MEE	4 - 27	19	15,75 - 22,25
		MET	12 - 29	24,5	23 - 26
		MEEEX	0 - 18	5,5	3 - 7,25
4º ano (n=48)	Pós-teste	MEE	5 - 29	20	16,75 - 22
		MET	5 - 29	24	21 - 26
		MEEEX	0 - 24	7	3 - 10

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: MEE – concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica; MET – concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal; MEEEX – concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente.

Os escores da concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica, apresentados na Tabela 5, sugerem a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos estudantes no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos. Para verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados mediante o teste de Wilcoxon os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia e verificamos que não há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,3266$). Logo, os escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica não se diferenciam no pré-teste e pós-teste, isto é, no início dos aprofundamentos e ao final dos aprofundamentos.

A síntese dos escores da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal, apresentada na Tabela 5, indica a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos estudantes no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos. Com o intuito de verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados por intermédio do teste de Wilcoxon os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia e verificamos que não há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,1814$). Os escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal não se diferenciam no pré-teste e pós-teste, isto é, no início dos aprofundamentos e ao final dos aprofundamentos.

Na Tabela 5, a síntese dos escores da concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente aponta a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos estudantes no pré-teste, isto é, início dos aprofundamentos. A fim de verificar a hipótese de haver diferença significativa, os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia foram comparados mediante o teste de Wilcoxon e verificamos que há diferença estatisticamente significativa ($p= 0,0090$). Os escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente foram significativamente maiores no pós-teste que no pré-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos que no início dos aprofundamentos.

Pensamos que o motivo pelo qual houve diferença significativa quanto à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente, entre o início e o final dos aprofundamentos, foi o acesso dos estudantes do 4º ano de Pedagogia aos conhecimentos teóricos e práticos correspondentes ao aprofundamento pelo qual fizeram a opção para cursar ao longo do segundo semestre.

4.3 Atitudes sociais de estudantes Pedagogia em relação à Inclusão

Na Escala Likert de atitudes sociais em relação à Inclusão (ELASI), além dos 30 itens constituídos por enunciados que possuem a finalidade de mensurar as atitudes sociais em relação à Inclusão há 5 itens constituídos por enunciados que direcionam os respondentes a concordarem com a afirmação, independentemente do grau de favorabilidade ou desfavorabilidade das suas atitudes sociais em relação à Inclusão. Tais itens servem para verificar algum problema ocasionado na mensuração, resultante de desatenção, erro na execução das tarefas exigidas, tendência a falsear o resultado ou qualquer outra ocorrência que possa interferir na resposta à ELASI (OMOTE et.al, 2005).

Em face disso, as respostas aos 5 itens da escala de mentira por parte de todos os participantes em todas as etapas da pesquisa, foram preliminarmente analisadas para verificar se eles responderam ao instrumento com a devida atenção e seriedade. O escore de cada um dos participantes em relação aos itens da escala de mentira podem variar de 0 a 5, sendo a pontuação baixa dos escores um indicador da confiabilidade dos dados.

Na Tabela 6 podem ser vistos os resultados dos grupos de participantes em todas as etapas da pesquisa com relação à escala de mentira da ELASI.

Tabela 6 - Resultados dos grupos de estudantes em todas as etapas da pesquisa com relação à escala de mentira da ELASI

CURSO DE PEDAGOGIA	ESCORE						TOTAL
	0	1	2	3	4	5	
1º ano	94 (88%)	12 (11%)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	107 (100%)
4º ano	64 (92%)	5 (7%)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	70 (100%)
TOTAL	158 (89%)	17 (10%)	2 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	177 (100%)

CURSO DE PEDAGOGIA	ESCORE						TOTAL
	0	1	2	3	4	5	
4º ano (Pré) (n=48)	42 (88%)	5 (10%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	48 (100%)
4º ano (Pós) (n=48)	45 (94%)	1 (2%)	2 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	48 (100%)
TOTAL	87 (89%)	6 (10%)	3 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	96 (100%)

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 6 os resultados evidenciam que a maioria dos participantes em todas as etapas da pesquisa tiveram pontuação baixa dos escores com relação à escala de mentira da ELASI. Isso pode ser considerado um indicador de que as escalas foram preenchidas de acordo com o esperado para os itens e que, portanto, a maioria dos participantes compreendeu os enunciados e com atenção e seriedade indicou o nível de concordância ou discordância em relação à Inclusão de pessoas com deficiências. Com base nisso, nenhum participante foi descartado da análise das respostas aos 30 itens da ELASI que efetivamente mensuram as atitudes sociais em relação à Inclusão.

A seguir, a Tabela 7 mostra a síntese dos escores das atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia que participaram da primeira etapa de coleta de dados, realizada no início do primeiro semestre do 1º ano e início do segundo semestre do 4º ano, isto é, início dos aprofundamentos. Nesta tabela estão descritas a medida de variação, representada pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 7 - Escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes as suas atitudes sociais em relação à Inclusão

Curso de Pedagogia	Variação (Min./ Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)
1º ano (n=107)	96 – 149	131	124 – 137
4º ano (n=70)	111 – 150	138,5	132,25 – 142

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 7, a síntese dos escores das atitudes sociais em relação à Inclusão apontam a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia, comparativamente aos dos estudantes do 1º ano. Para verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados mediante o teste de Mann-Whitney os escores dos dois grupos e verificamos que há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0, 0001$). Significa que os escores das atitudes sociais em relação à Inclusão foram significativamente maiores no 4º ano de Pedagogia que no 1º ano Pedagogia, sendo os estudantes do 4º ano mais favoráveis à Inclusão que os estudantes do 1º ano.

Resultados similares foram encontrados por Omote et. al (2005) ao verificarem que estudantes do antigo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) – na época futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental – tornaram-se mais favoráveis à Inclusão após – em um curso breve elaborado pelos referidos autores – serem submetidos à informações e atividades que possibilitaram reflexões e discussões sobre a Inclusão.

Os resultados do estudo de Omote et. al (2005) sugerem a possibilidade de as atitudes de futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação à Inclusão, serem modificadas por meio de uma intervenção relativamente breve, que no presente caso consistiu de um curso com 14 horas de duração, carga horária de duas horas semanais, durante as quais foram transmitidas informações e desenvolvidas atividades que propiciaram reflexão e discussão sobre a Inclusão (OMOTE et al. 2005). Pensamos que se um curso de 14 horas bem planejado e aplicado pôde alterar positivamente as atitudes sociais de futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação à Inclusão, um curso com maior carga horária, como o curso de Pedagogia da UNESP de Marília, com o mesmo intuito pode genuinamente propiciar as mesmas mudanças das atitudes sociais de seus estudantes em relação à Inclusão.

Na Tabela 8 é apresentada a síntese dos escores das atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de estudantes do 4º ano de Pedagogia que participaram da primeira e segunda etapa de coleta de dados, realizadas no início e ao final do segundo semestre, isto é, início e final dos aprofundamentos.

Tabela 8 - Escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes as suas atitudes sociais em relação à Inclusão, em diferentes etapas

Curso de Pedagogia	Etapa	Varição (Min./Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 – Q3)
4º ano (n=48)	Pré-teste (Início dos aprofundamentos)	118 – 150	138,5	133 – 142
4º ano (n=48)	Pós-teste (Final dos aprofundamentos)	97–150	139	134 – 143,25

Fonte: elaborada pela autora.

A síntese dos escores das atitudes sociais em relação à Inclusão, descrita na Tabela 8, indica a tendência à superioridade dos escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos estudantes no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos. Procedendo a análise estatística, por intermédio do teste de Wilcoxon verificamos que não há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,6890$). Os escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes às atitudes sociais em relação à Inclusão não se diferenciam no pré-teste e pós-teste, isto é, no início dos aprofundamentos e ao final dos aprofundamentos.

Embora os resultados não tenham apresentado diferença considerada estatisticamente significativa, podemos observar que os parâmetros apresentados na tabela 8, indicam que os escores dos estudantes no início do aprofundamento já apresentavam variações elevadas, atingindo os maiores escores possíveis da escala utilizada, ou seja, eles mantiveram as atitudes sociais positivas do início ao término dos aprofundamentos.

4.4 Relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial e as atitudes sociais de estudantes de Pedagogia em relação à Inclusão

Para verificar se há relação entre às concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial e as atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia, foi realizada a correlação dos escores dos dados obtidos por intermédio da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial e da Escala Likert de atitudes sociais em relação à Inclusão.

A Tabela 9 mostra a correlação entre às concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial e as atitudes sociais de estudantes do 1º ano de Pedagogia em relação à Inclusão. Para isso, foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman. Os resultados são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 - Correlação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial e as atitudes sociais de estudantes do 1º ano de Pedagogia em relação à Inclusão

1º ANO DE PEDAGOGIA (n= 107)		
Grupos testados	Spearman r	Valor de p
IE X MEE	r= 0,11	p= 0, 2537
IE X MET	r= 0, 06	p= 0, 4809
IE X MEEEX	r= 0, 06	p= 0, 4956
IEPD X MEE	r= 0, 01	p=0, 8904
IEPD X MET	r=0,14	p=0, 1504
IEPD X MEEEX	r= -0,002	p= 0, 9788
EQ X MEE	r=-0, 03	p=0, 7155
EQ X MET	r=0, 06	p=0, 4765
EQ X MEEEX	r=0, 03	p=0, 6981
IE X ASI	r=0,004	p=0, 9650
IEPD X ASI	r= -0,10	p=0, 2890
EQ X ASI	r= 0, 01	p=0, 9027
MEE X ASI	r= -0, 06	p=0, 5091
MET X ASI	r= -0, 08	p= 0, 3663
MEEEX X ASI	r= 0,10	p= 0, 2846

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: IE – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*; IEPD – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoa com deficiência*; EQ – concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*. MEE – concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica; MET – concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal; MEEEX – concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente. ASI – atitudes sociais em relação à Inclusão.

Os resultados da Tabela 9 demonstram que no grupo de estudantes do 1º ano de Pedagogia não há correlação estatisticamente significativa entre cada uma das

concepções de Educação Inclusiva, de Educação Especial e as atitudes sociais em relação à Inclusão, pois os estudantes do 1º ano de Pedagogia no momento em que responderam aos instrumentos de coleta de dados não tinham clareza sobre a definição das categorias supracitadas.

A seguir, na Tabela 10 podem ser observados os resultados da correlação entre os escores dos dados obtidos por intermédio das duas escalas, mediante o cálculo do coeficiente de correlação de Spearman.

Tabela 10 - Correlação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial e as atitudes sociais de estudantes do 4º ano de Pedagogia em relação à Inclusão

4º ANO DE PEDAGOGIA (n= 70)		
Grupos testados	Spearman r	Valor de p
IE X MEE	r= 0, 07	p= 0, 5450
IE X MET	r= 0, 02	p=0, 8204
IE X MEE X	r=0, 09	p=0, 4174
IEPD X MEE	r= 0, 28	p=0, 0172
IEPD X MET	r= - 0,13	p= 0, 2686
IEPD X MEE X	r=0, 20	p=0, 0867
EQ X MEE	r= -0, 09	p=0, 4539
EQ X MET	r=0, 37	p=0, 0015
EQ X MEE X	r= -0,14	p=0, 2245
IE X AT	r= -0,14	p= 0, 2187
IEPD X ASI	r= -0,12	p=0, 3166
EQ X ASI	r=0,12	p=0, 3162
MEE X ASI	r= -0, 20	p=0, 0925
MET X ASI	r= -0, 02	p=0, 8066
MEE X ASI	r= -0,15	p=0, 2055

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: IE – concepção de Educação Inclusiva como sinónimo da expressão *inclusão escolar*; IEPD – concepção de Educação Inclusiva como sinónimo da expressão *inclusão escolar de pessoa com deficiência*; EQ – concepção de Educação Inclusiva como sinónimo da expressão *educação de qualidade*. MEE – concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica; MET – concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal; MEE X – concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente. ASI – atitudes sociais em relação à Inclusão.

Na Tabela 10, os resultados indicam que no grupo de estudantes do 4º ano de Pedagogia foi verificada correlação estatisticamente significativa entre a concepção de Educação Inclusiva como sinónimo da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica (r= 0, 28 e p= 0, 0172). Semelhantemente, entre a concepção de Educação Inclusiva como sinónimo da expressão *educação de qualidade* e a

concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foi verificada correlação estatisticamente significativa ($r= 0,37$ e $p= 0, 0015$).

Pensamos que esses resultados foram encontrados em função da proximidade entre a definição da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e da concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica, bem como da proximidade entre a definição da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal.

Conceber a Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* é considerar que tal educação é igual ou a mesma coisa que a colocação de todas as pessoas com deficiência na escola” (FONSECA-JANES, 2010, p. 220). Dessa forma, a inserção de alunos com deficiência em salas de ensino comum junto aos demais alunos sem deficiência equivale a efetivação da Educação Inclusiva. Se a Educação Inclusiva é concebida da forma relatada anteriormente, faz sentido compreender a Educação Especial como modalidade educacional específica que realiza o atendimento educacional especializado disponibilizando serviços e recursos próprios desse atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2008a).

Ao conceber a Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* considera-se que tal educação “[...] deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos” (FONSECA-JANES; OMOTE, 2009 apud FONSECA-JANES, 2010, p. 220), abrangendo de maneira articulada dimensões tais como, socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos; a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias do Estado; condições de oferta do ensino pelo sistema educacional; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica e acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos (BRASIL, 2007).

Dentre as crianças, jovens e adultos que devem ter acesso à educação de qualidade, encontra-se os alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial. Para oferecer, a tais alunos, educação de qualidade é preciso considerar a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar e processo educacional definido em uma proposta pedagógica que deve assegurar um conjunto

de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais promovendo o desenvolvimento das potencialidades destes, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2008a).

“Definir a ciência como processo significa vê-la como incessante vir-a-ser, como uma fonte imorredoura de indagação sobre a realidade, como um movimento sempre a caminho e em constante questionamento da realidade e de si mesma. Morreria a ciência se colhesse resultados definitivos [...]”.

(PEDRO DEMO)

“A respeito de questões complexas, não cabem conclusões definitivas, mas sempre é possível tentar algumas considerações que permitam, talvez, iniciar novas reflexões”.

(MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos a presente pesquisa com a finalidade de verificar a relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial, as atitudes sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília em relação à Inclusão, e a matriz curricular do referido curso.

Os resultados dos dados obtidos evidenciaram que a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e a de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foram as concepções predominantes nos grupos de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia. No entanto, o grupo de estudantes do 1º ano demonstrou ter menos clareza sobre os dois conceitos em questão, visto que os escores deles referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e de Educação Especial como modalidade educacional excludente foram significativamente maiores que os escores do grupo de estudantes do 4º ano. Ademais, os estudantes do 1º ano de Pedagogia apresentaram atitudes sociais em relação à Inclusão menos favoráveis comparativamente às do grupo de estudantes do 4º ano. Esses resultados denotam influência da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília no processo de formação de concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e das atitudes sociais dos estudantes de Pedagogia em relação à Inclusão.

Quando avaliados no início e ao final dos três aprofundamentos ofertados no segundo semestre do 4º ano, os escores desses estudantes de Pedagogia referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* e de Educação Especial como modalidade educacional excludente foram significativamente maiores ao final dos aprofundamentos que no início. Diferentemente, os escores dos estudantes do 4º ano referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* foram significativamente maiores no início dos aprofundamentos que ao final. Tais resultados podem ser em razão de os estudantes terem tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos condizentes ao aprofundamento pelo qual fizeram a opção para cursar ao longo do segundo semestre. Tais conhecimentos podem ter influenciado as concepções dos estudantes do 4º ano de Pedagogia sobre Educação

Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* e sobre Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

Quanto às atitudes sociais em relação à Inclusão, verificamos que os estudantes do 4º ano não apresentaram atitudes sociais significativamente diferentes no início e ao final dos aprofundamentos. Os escores dos estudantes no início dos aprofundamentos apresentaram variações elevadas e tais variações mantiveram-se até o término dos aprofundamentos.

Somente no grupo de estudantes do 4º ano foi encontrada correlação estatisticamente significativa entre a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica, assim como entre a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal. Esses resultados podem ser em virtude da proximidade entre a definição das concepções supracitadas.

Com base nos resultados dos dados obtidos nesta pesquisa, podemos sugerir que além das lutas realizadas pelos movimentos sociais em prol da democratização do ensino, dos avanços legislativos e da disseminação de temáticas atinentes à inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial por intermédio da mídia, a ressignificação dos conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial está sendo proporcionada ao longo do processo de formação inicial de pedagogos, mediante discussões referentes à temática dos dois conceitos em questão, promovidas pelos docentes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília junto aos seus estudantes.

As concepções dos estudantes de Pedagogia da UNESP de Marília sobre Educação Inclusiva e Educação Especial demonstraram-se coerentes com a legislação vigente e com a proposta do curso desta unidade que possui como escopo a formação de pedagogos a partir de uma perspectiva inclusiva.

Por não se tratar de uma questão estritamente cognitiva, visto que também envolve o posicionamento e o envolvimento emocional dos estudantes frente a fenômenos psicossociais que circundam os alunos público-alvo da Educação Especial e frente ao processo de construção de conceitos como os de Educação Inclusiva e Educação Especial, investigamos as atitudes sociais dos estudantes de Pedagogia

em relação à Inclusão e estas atitudes demonstraram-se mais favoráveis por parte dos estudantes que cursavam o último ano de Pedagogia.

Diante disso, pensamos que ao menos em relação às concepções e as atitudes sociais avaliadas, o conhecimento que está sendo apresentado pelos docentes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília por intermédio da matriz curricular parece exercer algum efeito nas concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como em suas atitudes sociais em relação à Inclusão.

Apesar do curso de Pedagogia da UNESP de Marília apresentar algumas limitações em relação à formação inicial de seus estudantes para o oferecimento e efetivação de uma Educação Inclusiva a todos os alunos, dado que com a ausência de um estágio supervisionado que considere os aspectos da inclusão educacional de alunos público-alvo da Educação Especial estão sendo desperdiçadas oportunidades de melhor formação e oportunidades de averiguação sobre como as concepções desses futuros professores sobre Educação Inclusiva e Educação Especial estão influenciando as práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é necessário destacar que apesar disso, esta unidade vem possibilitando a todos os seus estudantes a “oportunidade para que, como futuros professores do ensino regular, conheçam, com mais propriedade, características, estratégias e metodologias que favoreçam a todos os alunos o acesso ao currículo geral” (GIROTO; POKER; MILANEZ, 2012, p.191).

Para o desenvolvimento de futuras pesquisas seria relevante a utilização de amostras maiores para a replicação deste estudo nas seis unidades da UNESP que oferecem o curso de Pedagogia ou a replicação em outros cursos da unidade de Marília.

Dependendo dos resultados que forem obtidos em qualquer uma das duas possibilidades aventadas sobre a replicação do presente estudo, poderemos fortalecer a proposta do curso de Pedagogia oferecido pela UNESP de Marília.

O trabalho científico desenvolvido sugere reflexões e pode fundamentar futuras pesquisas sobre concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial e atitudes sociais quanto à Inclusão por parte de estudantes em processo de formação inicial para a docência em salas de ensino comum ou especial. Seria pertinente que, em futuras pesquisas, tais reflexões estivessem associadas à prática pedagógica para

que se pudesse estabelecer relações entre o discurso e o que de fato se concretiza na prática direcionada ao atendimento das necessidades educacionais de alunos público-alvo da Educação Especial inseridos em salas de ensino comum.

“[...] material bibliográfico: [...] um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo”.

(TELMA C. S. DE LIMA E REGINA C. T. MIOTO)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. G. *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. 2005. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/docente_form_cont_inclusao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

ANGELUCCI, C. B. *Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.queixaescolar.com.br/img/artigos/umainclusaonadaespecialangeluccimestrado.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, v. 21, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BARTALOTTI, C.C et.al. Concepções de profissionais de educação e saúde sobre educação inclusiva: reflexões para uma prática transformadora. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v.32, n.2, p.124-130, 2008. Disponível em: <http://saocamilosp.br/pdf/mundo_saude/59/124a130.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Brasília, DF., 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF.: INEP/MEC, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8_biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 14 de setembro de 2001. Seção 1E. p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Documento elaborado pelo GT nomeados pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entre ao Ministério da Educação 07, de janeiro de 2008b*. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF.: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2010_17.50.53.7753592ab2e3ae0f6d32e1f88ddb26b7.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília, DF.: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <file:///C:/Users/Carla/Downloads/diretrizes_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2008, p. 43-63.

_____. Educação especial no Brasil. In: _____. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. São Paulo: EDUC, 1993. p. 85-141.

_____. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. Perfil e concepções sobre educação inclusiva de uma equipe escolar participante de um programa de formação continuada por meio da consultoria colaborativa. In: IV CBEE - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, São Carlos. *Anais...* 2010. São Carlos, 2010. p. 1-16.

CHACON, M. C.; LEITE, L. P.; PEDRO, K. M. Formação em movimento dos cursos de pedagogia no âmbito da deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2012, São Carlos, *Anais...2012*, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012, p. 793-809.

CHAHINI, T. H. C. *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2010.

CHEQUETTO, J. J.; ALMEIDA, M. B.; GONÇALVES, A. F. S. Um estudo com professores do Ensino Médio acerca da Educação Inclusiva e Educação Especial. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - XIV SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 3, 2014, Vitória. *Anais...* 2014. Vitória: UFES, 2014. p. 1-18.

CONSELHO DE CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – UNESP – MARÍLIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Marília: 2006.

CROCHÍK, J. L. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 26, n. 2, p.123-132, abr./jun. 2009.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.48, p.207-221, 2008.

_____. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 1, p. 245-262, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 mar. 2015.

DAMIS, O. T. Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996, p. 9-31.

DEIMLING, N. N.; CAIADO, K. R. M. C. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: análise do curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2010, São Carlos. *Anais...2010*. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 1-17.

DEIMLING, N. N.; CAIADO, K. R. M. C. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 3, p. 51-64, set./dez., 2012.

DENARI, F. E. Docência e diversidade: elementos para uma educação (mais) inclusiva. *Revista Géfyra*, São Miguel do Iguçu, v. 1, n. 1, jan./jun., 2012.

FAITANIN, G. P. S.; COSTA, V. A.; FERRAZ, V. Formação e Educação Inclusiva: as concepções do curso de Pedagogia/UFF à luz das atuais políticas públicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 1540-1549.

FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

_____. O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências em questão: relato de pesquisa. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Org.). *Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a, p. 154-180.

_____. O processo formativo: avaliação das atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de pedagogia. In: 11ª JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2012, Marília, *Anais...2012*, Marília: Oficina Universitária, 2012b. p. 1-13.

_____. Trajetória histórica dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". In: V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – VII ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 5., 2012, São Carlos. *Anais...* 2012. São Carlos: UFSCar, 2012c. p. 1-11.

FONSECA-JANES, C. R. X.; CELESTINO A. S. J.; OLIVEIRA, A. A. S. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na Unesp: história e trajetória. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 55, out./dez. 2013.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, p. 158-173, 2013a. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2486>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set., 2013b.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Perspectiva da Educação Inclusiva: algumas contribuições do Departamento de Educação Especial da FFC. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Org.). *Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.181-193.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Inclusão* (Brasília), Brasília, DF, v. 1, n.1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <<http://pt.static.zdn.net/files/d74/5747c95d4320a44b5132153887c3c17c.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. Brasília, DF.: MEC/SEESP, v. 24, n.14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007, p. 343-355, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117241006>>. Acesso em: 09 dez. 2012.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set., 2013.

GUHUR, M. L. P. Dialética Inclusão – Exclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.9, n.1, p. 39-56, 2003. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/5guhur.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

HAYS, W. L. A mensuração de entidades psicológicas. In: _____. *Quantificação em psicologia*. São Paulo: Herder, 1970.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

MAIA, J. C. *Concepções de deficiência mantidas por discentes de Terapia ocupacional e Fisioterapia*. 2007. 58f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Terapia Ocupacional) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. In: DIAS, T. R. S.; DENARI, F. E.; KUBO, O. M. (Org.). *Temas em Educação Especial*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993, v. 3, p. 25-54.

MARIN, A. J. BUENO, J. G. S. Questionando o acesso, a permanência e o sucesso escolar. *Pesquisa educação*, Santos, v. 1, n. 2, p. 93-100, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/21>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

MARINHO, C.C. *Concepções de estudantes de Pedagogia acerca de educação inclusiva e educação especial*. 164f. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARINHO, C.C. *Escala de Concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial e sua aplicação em pesquisa*. 12f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre Inclusão com Responsabilidade. *Revista Ambiente Educação*, v. 1, p. 165-168, 2008. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_13_mazzotta.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da clínica.*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jan. 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista de Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Reconstruindo a concepção deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001, p. 53-64.

MENDES, E. G. et al. (Org.). Professores de Educação Especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. *Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2010b, p. 123-140.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 257-271.

_____. O processo de inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K.F.; LAMONICA, D. A.C.;

BEVILACQUA, M.C. (Org.). *O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores para inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Editora Pulso, 2006, v., p. 255-275.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. A. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Poços de Caldas, Minas Gerais, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora UEL, 2001. p. 45-52.

_____. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.11, n.1, p. 33-38, 2005. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista11numero1pdf/3sadaomote.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: Barbosa, R.L.L. (Org) *Formação dos Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 153-169.

_____. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n.1, p. 43-64, 2000. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art03.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. Deficiência: da diferença ao desvio. In Manzini, E.J., Brancatti, P.R. (Org.) *Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: CAPES/UNESP-Marília Publicações, 1999a, p. 3-21.

_____. Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

_____. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. ed.1. São Paulo: Fundepe editora: Cultura acadêmica, 2008, p. 15-32.

_____. El futuro de la atención a la diversidad. In: HEREDERO, E.S.; GIROTO, C.R.M.; MARTINS, S.E.S.O. (Eds.). *La Formación del Profesorado para la Atención a la Diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2013, p. 199-218.

_____. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n.3, p. 287-308, 2004.

_____. Inclusão e a questão das diferenças na Educação. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, UFSC, v. 24, n. Especial, p. 251-272, 2006.

_____. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na Educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2008, p. 25-42.

PEDROSO, S. R. S. *As concepções de Educação Especial e Inclusão Escolar de professores da Educação Infantil do I ciclo de uma escola de ensino fundamental comum da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 2012. 36 f. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusão Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 33, p. 143-156, 2009.

_____. *O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

POKER, J. G. A. B.; POKER, R. B. O conceito de Necessidades Educacionais Especiais: análise crítica com base no direito e nos direitos humanos. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2008, São Carlos, *Anais...2008*, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012, p. 96-96.

PRIETO; R. G. Educação inclusiva com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: qual formação de professores? In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 273-287.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia Social*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSA, J. C. L.; SILVA, C. R. Percepções sobre a educação inclusiva em um curso de graduação em pedagogia: reflexões e propostas para a formação de professores. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VENCENTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2008, São Carlos, *Anais...2008*, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008, p. 1-10.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

SANTOS, W. M., PACCINI, J. V. Percepção de profissionais da educação: inclusão escolar e capacitação profissional em análise. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - XIV SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 3, 2014, Vitória. *Anais...* 2014. Vitória: UFES, 2014. p. 1-8.

SILVA, E. *Formação de professores em Educação Especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília – SP*. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SILVA, F. N. G.; MAFEZONI, A. C.; COSTA, C. R. R. A formação inicial de professores e a perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência: o entendimento dos alunos do curso de pedagogia sobre a educação especial. In: V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – VII ENCONTRO

NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 5., 2012, São Carlos. *Anais...* 2012. São Carlos: UFSCar, 2012. p. 5841- 5854.

SIQUEIRA, B. A. *A inclusão de crianças deficientes no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontífice Universidade Católica, São Paulo, 2004.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VICTOR, S. L. *Inclusão Escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Infantil: concepções de professoras Regentes e Especialistas em Educação Especial*. In: XI SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, Vitória. *Anais...* 2008. Vitória: Editora PPGE/UFES, 2008. p. 01-14.

VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014a.

ZEPPONE, R. M. O. *A inclusão de crianças deficientes e a prática docente*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) discente

Estamos realizando uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, intitulada CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO e gostaríamos de poder contar com sua participação. A pesquisa tem por objetivo verificar a relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial, as atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, e as disciplinas presentes na matriz curricular do referido curso. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá prejuízo de espécie nenhuma para você. Fica também assegurado que sua identidade será mantida em anonimato. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que a sua única tarefa consiste em responder a duas escalas, sendo uma delas constituída por 20 questões e a outra 35 questões. Estima-se tempo entre 30 a 40 minutos para responder às escalas.

Certos de poder contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos que eventualmente se fizerem necessários, através do(s) telefone(s) (14) 99636-4503 falar com Carla Cristina Marinho, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília ou (14) 3402-1360 falar com Professor Doutor Sadao Omote, Livre Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília.

Eu, _____
portador do RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada “CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA ACERCA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária, e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

DATA ____/____/____

ASSINATURA: _____

Apêndice B - Caracterização geral dos 107 estudantes do 1º ano de Pedagogia

1º ANO DE PEDAGOGIA (n=107)					
IDADE E GÊNERO					
IDADE			GÊNERO		
Mínima/Máxima	Média	Desvio Padrão	F	M	
18 – 55	24	7,2	103 (96%)	4 (4%)	
FORMAÇÃO ACADÊMICA					
Outra graduação			Magistério ou CEFAM		
Sim	Não		Sim	Não	
14 (13%)	93 (87%)		1(1%)	106 (99%)	
Tipo de graduação	F				
Letras	3				
Psicologia	4				
Administração	3				
Processos Gerenciais	1				
Tecnologia em Alimentos	3				
EXPERIÊNCIA DOCENTE					
Leciona		Tempo de experiência docente			
Sim	Não	Mínima/Máxima	Média	Desvio Padrão	
6 (6%)	101(94%)	1 – 10	4	3,07	
Tipo de disciplina	Ano/Nível	Etapa		F	
Matemática	6º e 9º	Ensino Fundamental, ciclo II		1	
Disciplinas diversificadas	Todos os anos	Ensino Transversal		1	
Inglês	Básico ao avançado	Outro		3	
Artes	Básico ao avançado	Outro		1	
Outro tipo de cargo na escola			Sim	Não	
			4 (4%)	103 (96%)	
Tipo de cargo	F				
Auxiliar de coordenação	1				
Auxiliar de sala	3				
CONTATO PROFISSIONAL OU FAMILIAR COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA					
Leciona ou lecionou para P. D		Trabalha ou trabalhou em escolas com P. D		Tem na família ou no círculo de parentesco P. D	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
4 (4%)	103 (96%)	11 (10%)	96 (90%)	25 (23%)	82 (77%)
Tipo de deficiência	F	Tipo de deficiência	F	Tipo de deficiência	F
Deficiência intelectual	0	Deficiência intelectual	4	Deficiência intelectual	8
Deficiência visual	0	Deficiência visual	0	Deficiência visual	0
Deficiência auditiva	2	Deficiência auditiva	1	Deficiência auditiva	5
Deficiência física	1	Deficiência física	2	Deficiência física	3
Deficiências múltiplas	0	Deficiências múltiplas	0	Deficiências múltiplas	1
Não identificada	1	Não identificada	4	Não identificada	8

Fonte: elaborada pela autora. Legenda: F – Frequência. P. D – pessoas com deficiência.

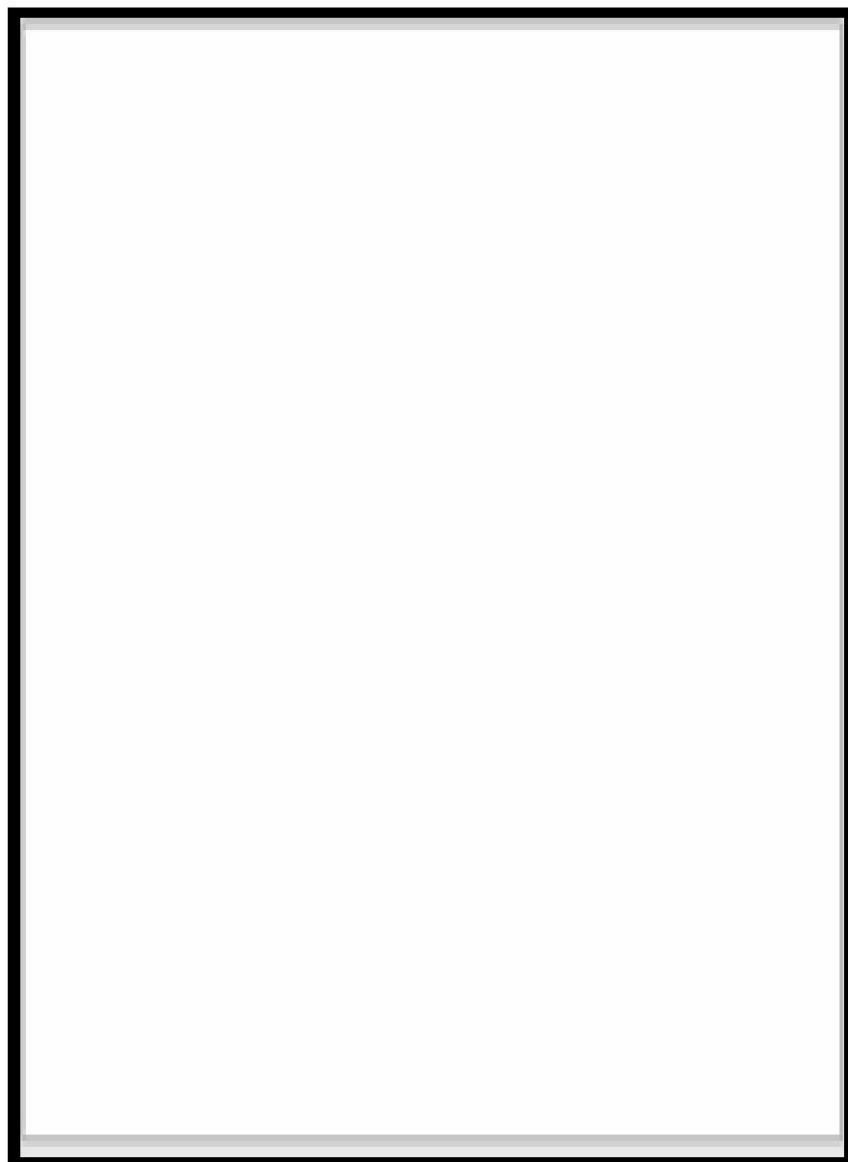
Apêndice C - Caracterização geral dos 70 estudantes do 4º ano de Pedagogia

4º ANO DE PEDAGOGIA (n=70)					
IDADE			GÊNERO		
Mínima//Máxima	Média	Desvio Padrão	F	M	
21 – 63	28	9,51	66 (94%)	4 (6%)	
FORMAÇÃO ACADÊMICA					
Outra graduação		Magistério ou CEFAM			
Sim	Não	Sim	Não		
10 (14%)	60 (86%)	2 (3%)	68 (97%)		
Tipo de graduação	F				
Letras	3				
Direito	1				
Serviço Social	1				
Teologia	1				
Desenho Industrial	1				
Terapia Ocupacional	1				
Fisioterapia	1				
Enfermagem	1				
EXPERIÊNCIA DOCENTE					
Leciona		Tempo de experiência docente			
Sim	Não	Mínima/Máxima	Média	Desvio Padrão	
6 (9%)	64 (91%)	2 – 17	9	5,91	
Tipo de disciplina	Ano/Nível	Etapa	F		
Língua Portuguesa	6º e 7º, 6º e 9º, 7º e 8º	Ensino Fundamental, ciclo II	3		
Matemática	8º e 9º anos	Ensino Fundamental, ciclo II	1		
Disciplinas diversificadas	1º e 5º anos	Ensino Fundamental, ciclo I	1		
Inglês	Básico ao avançado	Outro	1		
Outro tipo de cargo na escola		Sim	Não		
		20 (29%)	50 (71%)		
Tipo de cargo	F				
Estagiária	13				
Auxiliar de serviços gerais	2				
Diretora	1				
Orientadora Educacional	1				
Auxiliar de sala	1				
Secretário	1				
Monitora	1				
CONTATO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA					
Leciona ou lecionou para P. D		Trabalha ou trabalhou em escolas com P. D		Tem na família ou no círculo de parentesco P. D	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
4 (6%)	66 (94%)	44 (63%)	26 (37%)	28 (40%)	42 (60%)
Tipo de deficiência	F	Tipo de deficiência	F	Tipo de deficiência	F
Deficiência intelectual	1	Deficiência intelectual	23	Deficiência intelectual	13
Continua...					

Continua...			
Deficiência visual	2	Deficiência visual	5
Deficiência auditiva	0	Deficiência auditiva	2
Deficiência física	1	Deficiência física	3
Deficiências múltiplas	0	Deficiências múltiplas	1
Não identificada	0	Não identificada	10
			7

Fonte: elaborada pela autora. Legenda: F – Frequência. P. D – pessoas com deficiência.

Apêndice D – Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial



**ESCALA DE CONCEPÇÕES
ACERCA DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Prezado(a) discente

Estamos realizando uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, intitulada CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO e gostaríamos de poder contar com sua participação. A pesquisa tem por objetivo verificar a relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial, as atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, e as disciplinas presentes na matriz curricular do referido curso. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá prejuízo de espécie nenhuma para você. Fica também assegurado que sua identidade será mantida em anonimato. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que a sua única tarefa consiste em responder a duas escalas, sendo uma delas constituída por 20 questões e a outra 35 questões. Estima-se tempo entre 30 a 40 minutos para responder às escalas.

Certos de poder contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos que eventualmente se fizerem necessários, através do(s) telefone(s) (14) 99636-4503 falar com Carla Cristina Marinho, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília ou (14) 3402-1360 falar com Professor Doutor Sadao Omote, Livre Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília.

Eu, _____ portador do RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada "CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA ACERCA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL". Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária, e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

DATA ____/____/____

ASSINATURA: _____

Identificação:

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Gênero: () feminino () masculino

Curso: _____

Ano: _____ Turma: _____

Possui outra graduação?

() não

() sim

Qual? _____

Possui curso de magistério ou CEFAM?

() não

() sim

1. Experiência docente:

1.1 Você leciona?

() não

() sim () Ed. Infantil () Ens. Fund. Ciclo I

() Ens. Fund. Ciclo II () Ensino Médio () Outros

Qual disciplina? _____

Qual série/ano? _____

1.2 Quanto tempo tem de experiência docente? _____

1.3 Possui outro tipo de cargo na escola?

() não

() sim

Qual cargo? _____

2. Contato com pessoas com deficiência:

2.1 Lecionou ou leciona para alunos com deficiência?

() não

() sim

Qual deficiência? _____

2.2 Trabalhou em escolas com alunos com deficiência?

() não

() sim

Qual deficiência? _____

2.3 Possui na família ou no círculo de parentesco pessoas com deficiência?

() não

() sim

Qual deficiência? _____

Você vai encontrar, nas páginas seguintes, 20 itens, cada um constituído por três enunciados seguidos de três alternativas que deverão indicar o grau de concordância com o conteúdo de cada um deles. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e indicar com qual concorda em primeiro lugar, assinalando 1 no parênteses correspondente ao enunciado; em segundo lugar, assinalando 2 no parênteses correspondente ao enunciado; e em terceiro lugar, assinalando 3 no parênteses correspondente ao enunciado. Caso você não concorde com o conteúdo do enunciado deverá indicar com a letra (D) no parênteses correspondente ao enunciado. Veja o seguinte exemplo:

No exemplo abaixo a pessoa que respondeu está concordando em primeiro lugar com o enunciado b; em segundo lugar com o enunciado a; e está discordando do enunciado c.

ITEM 1

- a)** A pessoa alfabetizada é a que sabe codificar e decodificar sinais gráficos. **(2)**
- b)** A pessoa alfabetizada é quem sabe ler e produzir textos com finalidades que remetem às práticas sociais. **(1)**
- c)** A pessoa alfabetizada é aquela que consegue ler e assinar o próprio nome. **(D)**

Ressalta-se que não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Muito obrigada!

ITEM 1

- a) Políticas públicas relativas a inclusão educacional de grupos marginalizados são fundamentais para a concretização da proposta da Educação Inclusiva. ()
- b) O aluno com deficiência que frequenta escolas de ensino regular deve ser considerado como efetivamente incluído. ()
- c) Professores devem desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem a todos os alunos vivenciar experiências educativas significativas. ()

ITEM 2

- a) Educação Inclusiva é universalizar o acesso à educação escolar. ()
- b) Na Educação Inclusiva é necessário garantir a permanência de alunos com deficiência na escola. ()
- c) A escola baseada na proposta da Educação Inclusiva deve exercer seu trabalho pautado na gestão democrático-participativa para que toda a comunidade escolar possa participar das tomadas de decisões em atividades deste meio. ()

ITEM 3

- a) Educação Inclusiva é inserir na escola todas as crianças e jovens em idade escolar. ()
- b) Educação Inclusiva é universalizar o acesso à educação escolar a todas as pessoas com deficiência. ()
- c) A escola inclusiva para atender as necessidades educativas de todos os alunos deve realizar continuamente a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. ()

ITEM 4

- a) A Educação Inclusiva assegura que todas as crianças e jovens sejam matriculados nas escolas. ()
- b) A Educação Inclusiva garante a provisão de ensino a alunos com qualquer tipo de deficiência. ()
- c) Todos os alunos devem receber o apoio necessário para garantir uma educação adequada às suas necessidades educativas. ()

ITEM 5

- a) A Educação Inclusiva garante o ensino fundamental mesmo àqueles que não tiveram acesso em idade própria. ()
- b) A escola inclusiva é o local adequado para combater atitudes discriminatórias às pessoas com deficiência. ()
- c) Para que a escola se torne inclusiva a que se contar com a participação consciente e responsável de todos os membros envolvidos no cenário educacional. ()

ITEM 6

- a) Na Educação Inclusiva é necessário garantir a permanência de todos os alunos na escola. ()
- b) A escola que pretende ser inclusiva deve organizar-se para garantir o acesso de alunos com deficiência à aprendizagem e ao conhecimento. ()
- c) A escola inclusiva deve garantir o desempenho escolar satisfatório de todos os alunos. ()

ITEM 7

- a) Para que todos os alunos sejam incluídos na escola devem lhe ser oferecidos oportunidades com equidade considerando a exclusão destes na sociedade. ()
- b) Para que a escola torne-se inclusiva é necessário que alunos com deficiência façam parte deste contexto. ()
- c) Para a efetivação da Educação Inclusiva deve ser valorizado o processo de formação inicial e continuada de professores. ()

ITEM 8

- a) A Educação Inclusiva deve assegurar o ensino fundamental de nove anos para que todos os alunos obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania. ()
- b) Uma escola que possui alunos com deficiência deve ser caracterizada como inclusiva. ()
- c) A formação de gestores e professores dos sistemas educacionais na perspectiva inclusiva constitui-se um fator chave na promoção da Educação Inclusiva. ()

ITEM 9

- a) Grupos excluídos tais como os meninos de rua, as populações das periferias urbanas, populações de zonas rurais, minorias étnicas, raciais e lingüísticas etc, devem ter acesso às oportunidades educacionais. ()
- b) Educação Inclusiva é inserir na escola de ensino regular alunos com deficiência independentemente de seu grau de comprometimento. ()
- c) Na Educação Inclusiva a história de vida de cada aluno deve ser considerada, tendo em vista seu desenvolvimento integral e aprendizagem significativa. ()

ITEM 10

- a) Na Educação Inclusiva a igualdade de direitos de todos os alunos deve ser assegurada no âmbito escolar. ()
- b) Na Educação Inclusiva os alunos com deficiência devem frequentar a mesma classe dos alunos sem deficiência. ()
- c) A Escola Inclusiva é resultado do trabalho de professores e gestores engajados pedagógico técnico científica e politicamente no processo educativo. ()

ITEM 11

- a) É papel do professor de Educação Especial elaborar recursos pedagógicos para alunos com necessidades educacionais especiais. ()
- b) Consideram-se serviços e recursos da Educação Especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo, e ao conjunto das atividades escolares. ()
- c) Para que o aluno com deficiência tenha condições de ser incluído socialmente é preciso que este seja educado pela Educação Especial. ()

ITEM 12

- a) Cabe ao professor especializado identificar as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência. ()
- b) O professor de Educação Especial deve assegurar que o atendimento educacional especializado mantenha interface com serviços setoriais da saúde e da assistência social. ()
- c) Os serviços especializados de apoio ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência podem ser suficientemente eficientes para substituir o ensino regular. ()

ITEM 13

- a) Para realizar atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial diferenciada do professor de ensino regular. ()
- b) Os serviços da Educação Especial devem ser oferecidos em todas as etapas da educação básica. ()
- c) A organização da Educação Especial separada da educação comum é mais apropriada para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. ()

ITEM 14

- a) É papel do professor especializado organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de recursos multifuncionais. ()
- b) A escola deve assegurar aos alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização o apoio de serviços educacionais especiais. ()
- c) A Educação Especial deve oferecer seus serviços desvinculada do ensino regular. ()

ITEM 15

- a) A Educação Especial utiliza-se de recursos de ensino distintos dos recursos utilizados no ensino regular. ()
- b) O professor especializado deve acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula do ensino regular. ()
- c) Alunos com graves comprometimentos devem ser atendidos em salas de recursos multifuncionais ou escolas especiais. ()

ITEM 16

- a) Cabe ao professor de Educação Especial orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos com necessidades educacionais especiais. ()
- b) Para que os serviços de Educação Especial sejam disponibilizados, os sistemas de ensino devem conhecer a demanda de atendimento à alunos com necessidades educacionais especiais. ()
- c) Alunos com necessidades educacionais especiais só devem frequentar salas de ensino regular se tiverem condições. ()

ITEM 17

- a) Para que as necessidades educativas de alunos com deficiência visual sejam atendidas faz-se necessário a atuação do professor especialista. ()
- b) Os sistemas de ensino devem organizar-se para o oferecimento de recursos humanos especializados em Educação Especial. ()
- c) Face às necessidades específicas de alunos com deficiência, a educação de qualidade para eles só pode ser oferecida em escolas de Educação Especial. ()

ITEM 18

- a) A Educação Especial trata do atendimento educacional das especificidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e super dotação / altas habilidades. ()
- b) Para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência é necessária a participação de uma equipe multidisciplinar. ()
- c) Os serviços oferecidos em escolas especiais devem ser fortalecidos, pois somente estes podem promover o desenvolvimento integral de seus usuários. ()

ITEM 19

- a) Adequações que suplementam e enriqueçam o currículo oferecido ao aluno superdotado/altas habilidades devem ser planejadas e elaboradas pelo professor especialista. ()
- b) O professor de Educação Especial deve trabalhar em parceria com o professor da sala de ensino regular. ()
- c) O ensino especial e o ensino comum têm responsabilidades distintas quanto a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. ()

ITEM 20

- a) Cabe ao professor especialista em Educação Especial verificar a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. ()
- b) A Educação Especial deve ser organizada para apoiar os serviços educacionais de escolas de ensino regular. ()
- c) O aluno que necessita de plano individualizado é mais bem atendido em salas de recurso multifuncionais ou escolas especiais. ()

ANEXOS

Anexo A – Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) – Forma A

Caro (a) Colega

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.
(a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.

Muito obrigado!

.....

Nome:

Data de Nascimento:

Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade:

Ocupação:

Localidade:

.....

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

1. O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra de trabalhadores com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. O aluno com deficiência tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. Deve ser assegurado o convívio de alunos com deficiência e aqueles sem deficiência na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive àqueles com deficiência, o acesso a qualquer serviço ou instituição pública.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. As crianças com deficiência intelectual severa têm o direito de serem atendidas nas escolas comuns, mesmo que para isso sejam necessárias profundas modificações em sua estrutura física e em seu projeto pedagógico.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. O aluno com deficiência não tem nada a ensinar aos alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

12. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno sem deficiência e aluno com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
13. Deve ser favorecida a convivência das pessoas com deficiência e sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
14. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. Com a inclusão, o aluno com deficiência não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
16. Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
17. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma classe porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.
(a) (b) (c) (d) (e)
18. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
19. No processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.
(a) (b) (c) (d) (e)
20. Todas as pessoas com deficiência, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.
(a) (b) (c) (d) (e)
21. A lei deve determinar que, se uma pessoa com deficiência quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.
(a) (b) (c) (d) (e)
22. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.
(a) (b) (c) (d) (e)
23. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

24. Promover a inclusão de crianças com deficiência é responsabilidade única e exclusiva das escolas.
(a) (b) (c) (d) (e)
25. As sociedades em geral devem ser favoráveis à inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
26. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
(a) (b) (c) (d) (e)
27. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
28. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.
(a) (b) (c) (d) (e)
29. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
(a) (b) (c) (d) (e)
30. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.
(a) (b) (c) (d) (e)
31. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, se não forem oferecidos serviços de apoio.
(a) (b) (c) (d) (e)
32. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização tanto de alunos com deficiência quanto daqueles sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
33. Colocar alunos com deficiência em classes de ensino regular prejudica a aprendizagem dos alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
34. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
(a) (b) (c) (d) (e)
35. O lugar mais adequado de aprendizagem para o aluno com deficiência é a classe de Atendimento Educacional Especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)

Anexo B – Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) – Forma B

Caro (a) Colega

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (f) Concordo inteiramente
- (g) Concordo mais ou menos
- (h) Nem concordo nem discordo
- (i) Discordo mais ou menos
- (j) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.
(a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo.
Muito obrigado!

.....

Nome:

Data de Nascimento:

Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade:

Ocupação:

Localidade:

.....

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

1. Os alunos diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. No convívio com crianças com deficiências, as crianças sem deficiência têm o seu desenvolvimento global prejudicado.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Os alunos com deficiência intelectual possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. Todos os alunos devem ter participação efetiva na vida da escola.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Não é saudável a convivência de pessoas com deficiência com aquelas sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. Se o aluno não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deve mudar para a classe de Atendimento Educacional Especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. A participação plena das pessoas com deficiência deve ser garantida em todos os contextos sociais.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. Os alunos com deficiência não devem frequentar classe de ensino regular.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.
(a) (b) (c) (d) (e)
12. O melhor local de atendimento educacional para a pessoa com deficiência é na instituição especializada.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

13. Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.
(a) (b) (c) (d) (e)
14. Não há necessidade de toda a sociedade envolver-se com o objetivo de promover a inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos com deficiência e aqueles sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
16. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos com deficiência quanto aqueles sem deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
17. Os alunos com deficiência só são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.
(a) (b) (c) (d) (e)
18. A pessoa com deficiência deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.
(a) (b) (c) (d) (e)
19. A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.
(a) (b) (c) (d) (e)
20. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.
(a) (b) (c) (d) (e)
21. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
22. A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.
(a) (b) (c) (d) (e)
23. Modificar a estrutura física da escola para o atendimento de alguns poucos alunos com deficiência é um gasto orçamentário desnecessário.
(a) (b) (c) (d) (e)

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

24. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.
(a) (b) (c) (d) (e)
25. O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.
(a) (b) (c) (d) (e)
26. A sociedade deve exigir que as pessoas com deficiência sejam atendidas em seus direitos.
(a) (b) (c) (d) (e)
27. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.
(a) (b) (c) (d) (e)
28. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.
(a) (b) (c) (d) (e)
29. É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
30. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno com deficiência a sua participação em classe de ensino regular.
(a) (b) (c) (d) (e)
31. Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.
(a) (b) (c) (d) (e)
32. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.
(a) (b) (c) (d) (e)
33. A classe heterogênea tem a vantagem de permitir que cada aluno contribua para a aprendizagem dos demais.
(a) (b) (c) (d) (e)
34. A participação de alunos diferentes, inclusive aqueles com deficiência, na mesma classe, é benéfica para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
35. A inclusão deve ser praticada para beneficiar a pessoa com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)