

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

CRISTIANE REGINA XAVIER FONSECA-JANES

**A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: ESTUDO DAS ATITUDES SOCIAIS E DO CURRÍCULO**

ORIENTADOR: PROF. DR. SADAO OMOTE

Marília, SP

Novembro - 2010

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

CRISTIANE REGINA XAVIER FONSECA-JANES

**A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: ESTUDO DAS ATITUDES SOCIAIS E DO CURRÍCULO**

ORIENTADOR: PROF. DR. SADA OMOTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Concentração em Ensino na Educação Brasileira, na linha de Pesquisa Educação Especial no Brasil da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Marília, SP

Novembro - 2010

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

<p>F676f Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier. A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva : estudo das atitudes sociais e do currículo / Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes. – Marília, 2010. 269 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Bibliografia: f. 195-208 Orientador: Sadao Omote</p> <p>1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Pedagogia – Curso – Formação dos estudantes. 4. Atitudes Sociais. 5. Currículo</p> <p>I. Autor. II. Título.</p> <p>CDD 371.9</p>
--

CRISTIANE REGINA XAVIER FONSECA-JANES

**A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: ESTUDO DAS ATITUDES SOCIAIS E DO CURRÍCULO**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sadao Omote
Universidade Estadual Paulista/FFC – Marília/SP
Presidente e Orientador

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior
Examinador

Prof. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Universidade Estadual Paulista/FC – Bauru/SP
Examinadora

Prof. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
Universidade Federal de São Carlos – São Carlos/SP
Examinadora

Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista/FFC – Marília/SP
Examinadora

Dedicatória 1:

Robinson Janes

*Meu primeiro leitor, meu amigo, meu companheiro, meu amor.
Aquele que, dentre poucos, acreditou nas minhas potencialidades e me fez acreditar.*

Annie Cristina

Que soube, com paciência, compartilhar sua mãe com a academia.

Maria Terezinha

*Por ser a mãe que toda filha sonhou ter: Mãe grandiosa e sábia.
Obrigada por acreditar, mesmo quando todos não acreditavam.
Obrigada, sobretudo, por nunca ter me deixado desistir!*

Dedicatória 2:

Ioshi Gusukuma (in memoriam)

Pelas horas que se dedicou a mim com a paciência, o amor e a perseverança de uma verdadeira mestra.

Sadao Omote

Por ser muito mais que um orientador, aquele que sabe respeitar o tempo e o momento de cada ser humano. Exemplo de grandiosidade acadêmica!

Rosalina

*Aluna que todo professor deve ter,
Por suas provocações, aqui estou. Pesquisando na minha área de formação.*

AGRADECIMENTOS

O meu caminhar pela eterna busca do conhecimento científico, tanto no mestrado quanto no doutorado, só reforçou a minha hipótese de que o conhecimento é construído na coletividade por recortes singulares que cada autor faz em momentos específicos de sua formação. Esta tese de doutorado não poderia ter sido realizada de forma diferente e na leitura de suas páginas se evidenciará que na construção do conhecimento científico necessitamos de parceiros e de colaboradores.

Esta tese está repleta de construtores: os autores, de cujas idéias e teorias me apropriei e as pessoas que participaram do meu cotidiano. A todos vocês só posso dizer muito obrigada. E quero ainda agradecer, de forma muito especial:

- À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, por subsidiar financeiramente todas as despesas que esta pesquisa e minha formação geraram. Em especial, a leitura dos pareceristas *ah doc* pelas sugestões de leitura, das quais muitas fazem parte da revisão bibliográfica deste trabalho.
- À Fundação Dracênense de Educação e Cultura – FUNDEC, por autorizar o afastamento de minhas funções na instituição para que pudesse me dedicar integralmente a esta pesquisa.
- A todos os docentes da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília que, de forma direta ou indireta, contribuíram para minha formação intelectual.
- A todos os funcionários da Universidade Estadual Paulista que muito me auxiliaram desde o momento da coleta de dados até a finalização da tese.
- Aos Coordenadores, estudantes, secretários do Conselho de Curso e da graduação, dos seis cursos de Pedagogia das seis unidades da UNESP: sem vocês esta tese não existiria.
- Aos Juízes da pesquisa que, por ética, não podem ser nomeados e que gentilmente somaram aos seus afazeres mais um trabalho, o de pensar este.
- O Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de desenvolver este trabalho.
- Aos Membros da Banca Examinadora de Qualificação, composta pelo Prof. Dr. Celestino Alves da Silva e pela Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira que, por meio de suas leituras minuciosas e exigentes, me suscitaram reflexões e posicionamentos frente ao meu objeto de estudo.

- Às Professoras, Dra. Fátima Elisabeth Denari, Dra. Lúcia Leite e Dra. Graziela Zambão Abdian, por terem aceitado de prontidão a suplência na banca de exame final deste trabalho.
- Aos membros do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” pelas contribuições iniciais no delineamento deste trabalho.
- A Thelma e *Self-Realization*, por primarem pelo meu equilíbrio emocional nos momentos em que, nós mesmos, não nos reconhecemos como seres humanos racionais e dotados de “vontade de potência”.
- A Maewa M. M. S. Souza, por ter passado horas infindáveis armazenando dados comigo.
- A Eliézer Barreto da Rocha, por revisar este trabalho com amizade e carinho, mesmo sem nos conhecer.
- A Elieuzza Aparecida de Lima, amiga querida, pesquisadora e leitora cuidadosa de partes deste trabalho.
- A Andréa Paura, amiga e companheira de angustias do existir na academia.
- A Maria Terezinha Xavier da Fonseca, mãe querida, por sempre ter me ensinado a amar tudo o que fazemos. Este trabalho é reflexo de seus sábios ensinamentos.
- A Annie Cristina, filha amada, pelos momentos em que compartilhamos juntas, estudando assuntos diferentes, mas com o mesmo grau de complexidade, em lugares não convencionais para essa função.
- A Robinson Janes, meu grande amor, por ser simplesmente quem você é.
- A Sadao Omote, mais do que um orientador, um exemplo de bondade, dignidade, humildade, paciência, respeitabilidade e sabedoria. O conhecimento que adquiri é, em parte, fruto de seus questionamentos e provocações.
- E a todos vocês que, embora não mencionados, não perdem em importância.

*Outros haverão de ter
O que houvermos de perder.
Outros poderão achar
O que, no nosso encontrar,
Foi achado, ou não achado,
Segundo o destino dado.*

*Mas o que a elles não toca
É a Magia que evoca
O Longe e faz d'elle história.
E por isso a sua glória
É justa aureola dada
Por uma luz emprestada.*

Fernando Pessoa

RESUMO:

A educação inclusiva é uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos assegurando para isso recursos, métodos de ensino, estratégias de ensino e, sobretudo, recursos humanos capacitados que atuarão como docentes na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como os gestores dos Sistemas de Ensino. Estes profissionais, formados no curso de Pedagogia, poderão contribuir para a efetivação de uma sociedade genuinamente inclusiva desde que dominem os campos teórico e prático de sua área, e que estes sejam perpassados de atitudes sociais favoráveis à inclusão. Estas atitudes podem ser uma das condições necessária para a efetivação dessa sociedade que busca um ser humano inclusivo, uma vez que podem organizar ou re-organizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças. A partir dessas perspectivas, o presente estudo teve por objetivo analisar se os cursos de Pedagogia da UNESP – Universidade Estadual Paulista - estão preparando os estudantes para as discussões e fundamentações da educação inclusiva, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006. Para isso, participaram desta pesquisa 404 estudantes ingressos do curso de Pedagogia e os seis coordenadores do curso da referida instituição. Os materiais utilizados para a realização dessa pesquisa foram: (1) um roteiro de entrevista com identificação do coordenador(a) do curso e dez questões sobre o processo de adequação do curso de Pedagogia às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, no que se refere à Educação Inclusiva e à Educação Especial, (2) um questionário contendo identificação do estudante e seis questões, semi-abertas, sobre a concepção do que possa ser a Educação Inclusiva e a Educação Especial, e (3) a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI, que é um instrumento construído e validado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* da UNESP, Campus de Marília, para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Constatamos que o conceito de Educação Inclusiva não é entendido como sinonímia do conceito de Educação Especial pelos participantes e também que, na análise comparativa dos escores entre as seis unidades, os estudantes ingressos no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente apresentam atitudes sociais menos favoráveis em relação à inclusão. Entretanto, ao analisarmos a

estrutura curricular da referida unidade, verificamos que esta diferença poderá ser sanada uma vez que, na matriz curricular, é prevista a introdução de temas e práticas de ensino que poderão intervir de maneira a modificar as atitudes sociais em relação à inclusão destes participantes. Nossos estudos apontam que mesmo as Diretrizes Curriculares tendo interferido e direcionado as configurações das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da UNESP, o curso conseguiu manter alguns aspectos que os diferenciam entre si.

Palavras-chave: 1. Curso de Pedagogia. 2. Universidade Estadual Paulista. 3. Educação Inclusiva. 4. Atitudes Sociais. 5. Educação Especial.

ABSTRACT:

The inclusive education is a high quality education that should be offered by the educational system for all children, youth and adults. In order to this high quality be ensured, it is necessary resources, teaching methods, teaching strategies and, mainly, trained human resources who will act as teachers in Early Childhood Education in the early grades of elementary school and as managers of the Educational System. These professionals that are graduated and trained in Pedagogy Course could contribute to the accomplishment of a genuinely inclusive society since they have dominated the fields of theoretical and practical area, and are pervaded in positive social attitudes. These attitudes may be one of the required conditions for the accomplishment of a society that seeks to a inclusive human, since they may organize or re-organize beliefs and cognitions about the differences, direct the affective so as to be favorable to the differences and mainly to direct action to the acceptance of differences. From these perspectives, this study aimed to examine whether the Courses of Pedagogy, UNESP - Universidade Estadual Paulista - are preparing students for discussions and groundings of inclusive education, after the publication of the National Curriculum Guidelines of May 15, 2006. Thus, 404 ongoing students at the Pedagogy College participated in this research, and also the six coordinators of the course. The material used to the development of this survey was: (1) a 10-question interview identifying the coordinator about the process of adjustment of the course to the demands of pedagogy national curriculum guidelines in relation to Inclusive Education and Special Education, (2) a semi open questionary with the student ID holding six issues about what may be the Inclusive Education and Special Education, and (3) a Likert scale of social attitudes towards inclusion - ELASI, which is an instrument designed and validated by a group of research from UNESP-Marilia, on Difference, Deviance and Stigma. It is used to the measurement of social attitudes regarding inclusion. We noticed that the concept of inclusive education is not understood as a synonym of the concept of Special Education by the participants, and also, in the comparative analysis of the scores of the six units, students have different social attitudes regarding to inclusion in the six units. In all the units, students ongoing at the Pedagogy Course in College of Science and Technology - Campus Presidente Prudente have less favorable social attitudes regarding inclusion. However, when analyzing the curricular structure of the unit, we found that this difference can be remedied once, the curriculum is intended to have subjects and teaching practices that may intervene in order to change the social attitudes regarding to inclusion on

these participants. Our studies show that even interfered by the Curriculum Guidelines which directed the settings of the curricular matrixes of the Courses of Pedagogy at UNESP, the courses maintained some characteristics that are able to distinguish each other.

Keywords: 1. Pedagogy Course. 2. Universidade Estadual Paulista. 3. Inclusive Education. 4. Social Attitudes. 5. Special Education.

RESUMÉ:

L' éducation inclusive est une éducation de qualité qui doit être offerte par le système éducationnel à toutes les enfants, jeunes et adultes en assurant ainsi, recours, méthodes d'enseignement, stratégies d'enseignement, et surtout, recours humaines capacités qui agiront comme professeur dans l'éducation infantile, dans les classes initiales du Enseignement Fondamental et comme directeurs des Systèmes d' Enseignement. Ces professionnels formés dans le cours de Pédagogie pourront contribuer pour l'effectivité d'une société inclusive depuis qui dominent les champs théorique et pratique de son aire, et que ces soient traversé d'attitudes sociales favorables à l'inclusion. Cettes attitudes peuvent être une des conditions nécessaires pour l'effectivité de cette société qui cherche un être humain inclus, une fois que peuvent organiser ou reorganiser croyances et cognitions sur les différences, diriger l'affectivité de mode à être favorable avec les différences et, principalement, diriger l'action pour l'acceptation dès différences. A partir de cettes perspectives, le présent étude a eu comme objectif analyser si les cours de Pédagogie de l'UNESP sont en préparant sés étudiants pour les discussions et fondements de l'éducation inclusive, après la publication des Directrices Curriculaires Nationales du 15 de mai de 2006. Quatre cents et quatre étudiants du cours de Pédagogie et six coordenateurs de la même institution ont participé de cette recherche. Les materiaux utilisés pour la réalisation de cette recherche ont été: (1) un guide d'interview avec identification du coordenateur du cours e dix questions sur le procès d'adéquation du cours de Pédagogie aux exigences des Directrices Curriculaires Nationales, quant à l'Éducation Inclusive et à l'Éducation Spécial, (2) un questionnaire avec identification de l'étudiant e six questions, semi-ouverte, sur la conception de l'Éducation Inclusive et l'Éducation Spécial, et (3) l'Escale Likert d'Attitudes Sociales sur l'Inclusion – ELASI, qui est un instrument construit et validé par le group de recherche Différences, Déviation et Stigma de l'Unesp, Campus de Marília pour la mensuration d'attitudes sociales liés à l'inclusion. Nous constatons que le concept de l'Éducation Inclusive n'est pas entendu comme synonymie de l'Éducation Spécial par les participantes, et dans l' analyse comparative des escores entre les six unités, les étudiants présentent attitudes sociales sur l'inclusion différencié dans les six unités. De toutes les unités, les étudiants du cours de Pédagogie de la Faculté du Science et Technologie du Presidente Prudente présentent attitudes sociales moins favorables sur l'inclusion. Néanmoins, quand nous analysons l'structure curriculaire de cette unité, nous vérifions que cette différence pourra être guérié, puisque dans la

grille curriculaire, est prévue l'introduction de thèmes et pratiques d'enseignement qui pourront intervenir de manière à modifier les attitudes sociales des participantes sur l'inclusion. Nos études indiquent que même si les Directrices Curriculaires ont interféré et dirigé les configurations des matrices curriculaires des cours de Pédagogie de l'UNESP, le cours a réussi à maintenir quelques aspects qui les différencient entre eux.

Mots-clé: 1. Cours de Pédagogie. 2. Université UNESP. 3. Éducation Inclusive. 4. Attitudes Sociales. 5. Éducation Spécial.

Lista de Figuras

- Figura 1 – Representação do modelo da probabilidade de elaboração de Richard Petty e John Cacioppo de 1986.....67**
- Figura 2 – Modelo intermitente para a probabilidade de elaboração.....69**
- Figura 3 – Adaptação do esquema do processo de comunicação verbal de Jakobson.....75**
- Figura 4 – Adaptação do Processo de comunicação verbal e das funções lingüísticas de Jakobson.....78**
- Figura 6 – Modelo unificado entre a teoria da probabilidade de elaboração, do Processo de comunicação verbal e das funções lingüísticas de Jakobson para as mudanças de atitudes em relação à inclusão.....81**

Lista de Quadros

Quadro 01 – Relação das outras graduações pelas quais foram formados os participantes dos seis campi.....	113
Quadro 02 – Distribuição das comparações 2 por 2 dos escores obtidos na ELASI dos participantes do curso de Pedagogia dos seis campi.....	128
Quadro 3 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 1 –Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: adequação do curso.....	150
Quadro 4 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 2 –Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: direcionamento da matriz pelas diretrizes.....	151
Quadro 5 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 3 –Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: seleção das disciplinas.....	153
Quadro 6 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 4 – Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: disciplinas relacionadas com a questão da Educação Inclusiva.....	157
Quadro 7 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 5 – Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: disciplinas relacionadas com a questão da Educação Especial.....	158
Quadro 8 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 6 –Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: avaliação sobre a matriz curricular.....	161
Quadro 9 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 7 – Conceituação de Educação Inclusiva.....	163
Quadro 10 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 8 – Conceituação de Educação Especial.....	166
Quadro 11 – Distribuição da carga horária e das disciplinas relacionadas a Educação Inclusiva e a Educação Especial nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista.....	177

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Síntese do perfil dos estudantes ingressos no curso de Pedagogia da UNESP de 2008.....	109
Tabela 2 – Tabela 2 – Síntese da distribuição das ocupações exercidas pelos estudantes trabalhadores do curso de Pedagogia da UNESP de 2008	111
Tabela 3 – Síntese da distribuição da compreensão dos estudantes ingressos em 2008 no curso de Pedagogia da UNESP sobre os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial.....	115
Tabela 4 – Síntese da distribuição do índice de concordância entre pesquisador e juízes da área da Educação Especial.....	116
Tabela 5 – Síntese da distribuição do índice de concordância entre pesquisador e juízes fora da área da Educação Especial.....	117
Tabela 6 – Síntese da distribuição das descrições dos participantes sobre o conceito de Educação Inclusiva.....	120
Tabela 7 – Síntese da distribuição das descrições dos participantes sobre o conceito de Educação Especial.....	124
Tabela 8 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI dos participantes do curso de Pedagogia dos seis campi.....	127
Tabela 9 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com magistério e por aqueles sem magistério da Faculdade de Ciências e Tecnologia do campus de Presidente Prudente.....	130
Tabela 10 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com magistério e por aqueles sem magistério da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília.....	131
Tabela 11 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências	132
Tabela 12– Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Letras	133
Tabela 13– Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia.....	134
Tabela 14– Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências.....	134

Tabela 15 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação do Instituto de Biociências	135
Tabela 16 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.....	135
Tabela 17 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente da Faculdade de Ciências	137
Tabela 18 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente da Faculdade de Ciências e Letras.....	137
Tabela 19 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente da Faculdade de Ciências e Tecnologia	138
Tabela 20 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente da Faculdade de Filosofia e Ciências.....	138
Tabela 21 Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente do Instituto de Biociências	139
Tabela 22– Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	139
Tabela 23– Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes do gênero feminino e do gênero masculino da Faculdade de Ciências e Tecnologia	141
Tabela 24 ~ Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI pelos coordenadores de curso e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências	144
Tabela 25 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI pelos coordenadores de curso e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Letras	144
Tabela 26 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI pelos coordenadores de curso e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia.....	145
Tabela 27 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI pelos coordenadores de curso e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências.....	146

Tabela 28 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI pelos coordenadores de curso e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação do Instituto de Biociências	146
Tabela 29 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI pelos coordenadores de curso e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.....	147
Tabela 30 – Síntese da distribuição do índice de concordância entre pesquisador e juizes da área e fora área da Educação Especial	149

Sumário

Introdução	20
1 A formação dos estudantes de Pedagogia	25
1.1 Histórico do curso de Pedagogia: a busca e o possível (des)encontro de uma identidade.....	27
1.2 O curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista	39
2 Formação de conceitos e atitudes sociais: possibilidades para a compreensão e a efetivação do conceito de Educação Inclusiva	45
2.1 Perspectivas para o entendimento da formação de conceitos.....	47
2.2 O processo de formação de conceitos na perspectiva Vigostkiana.....	52
2.3 As atitudes sociais: possibilidades para a efetivação de conceitos	59
2.4 A conceituação de Educação Inclusiva: construção em processo de mudança conceitual.....	85
3 Método	96
3.1 Participantes	98
3.2 Material	99
3.3 Procedimentos	100
3.3.1 Procedimento de coleta de dados	100
3.3.2 Formas de tratamento dos dados	103
4. Resultados e discussão	108
4.1 Caracterização dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista.....	109
4.2 Resultado e discussão das descrições dos estudantes do curso de Pedagogia sobre os conceitos de Educação Inclusiva e do conceito de Educação Especial.....	114
4.2.1 Análise dos conceitos de Educação Inclusiva e de Educação Especial	114
4.2.2 Índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes.....	115
4.2.3 Categorias sobre o conceito de Educação Inclusiva	117
4.2.4 Categorias sobre o conceito de Educação Especial	122
4.3 Resultado e discussão das atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes do curso de Pedagogia	126

4.4 Resultado e discussão das atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por coordenadores e por estudantes com e sem outra graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista	143
4.5 Resultado e discussão das entrevistas realizadas com os coordenadores de curso	148
4.5.1 Índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes	148
4.5.2 Categorização dos recortes dos depoimentos dos coordenadores dos seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista	149
4.6 Resultado e discussão das matrizes curriculares dos seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista	170
4.7 A formação do estudante do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista: possibilidades para a construção do conceito de Educação Inclusiva e para a mudança de atitudes sociais em relação à inclusão.....	181
5. Considerações Finais	184
Referências.....	195
Apêndices.....	209
Apêndice A - Roteiro de entrevista utilizado na coleta de dados com os coordenadores(as) do curso	210
Apêndice B - Questionário "A Formação do Pedagogo"	212
Apêndice C - Material encaminhado para um dos juízes sobre as descrições dos estudantes de Pedagogia.....	217
Apêndice D - Quadro com as ocupações exercidas pelos estudantes trabalhadores	225
Apêndice E - Material encaminhado aos juízes sobre a categorização das entrevistas com os coordenadores.....	228
Apêndice F - Autorização para Reprodução Integral ou Parcial deste trabalho	260
Apêndice G - Modelo da autorização para o desenvolvimento da pesquisa	262
Anexos	264
Anexo A - Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI.....	265

INTRODUÇÃO

No relatório da UNESCO de 1999 (MORIN, 2000; VIEIRA, 2002), estabeleceram-se os quatro pilares para a educação contemporânea, sendo eles: (1) aprender a conhecer, (2) aprender a fazer, (3) aprender a viver juntos e (4) aprender a ser.

Aprender a conhecer não significa apenas o domínio do conteúdo, uma vez que hoje dispomos de tecnologia que propicia estratégias de acesso a informações em frações de segundos, mas também aprender a exercitar os processos, habilidades e competências cognitivas tais como a atenção, a memória e as formas mais complexas do pensamento (GARDNER, 1996; SEARLE, 1984, 1997; TOMASELLO, 1999; VAN GELDER, 1995; VARELA, 2001; VIGNAUX, 1991; VYGOTSKY, 1962, 1996, 1998).

Aprender a fazer é adquirir habilidades e competências possibilitando que as pessoas trabalhem em equipe, enfrentando, assim, diversificadas situações oriundas de seu cotidiano.

Aprender a viver junto é um dos objetivos da educação inclusiva, mas este não pode ser o único. As pessoas, ao aprenderem a viver junto com seus iguais e com os seus diferentes, podem desenvolver atitudes favoráveis, respeito e aceitação das divergências existentes entre questões que envolvam o gênero, as diferentes etnias, os diversos grupos socioeconômicos, as deficiências sensoriais, as deficiências físicas, as deficiências intelectuais, entre outras. Entretanto, a inclusão não deve ser apenas pensada no convívio escolar, mas em toda comunidade. Ainda no enfoque deste pilar, as pessoas podem aprender a descobrir progressivamente os outros e a criarem interdependências quanto à participação em projetos comuns pois, “educar para convivência é uma exigência inadiável e um caminho para enfrentar as questões postas pela diversidade e pelo multiculturalismo” (VIEIRA, 2002, p. 30).

Aprender a ser é a preocupação de formar as pessoas de maneira holística, criando-se estratégias para que tenham condições de elaborarem pensamentos autônomos e críticos e que sejam capazes de formular seus próprios juízos de valor desvinculados do senso comum. Essas estratégias devem ainda visualizar as potencialidades de cada ser humano.

Poderíamos dizer que uma educação pautada nestes quatro pilares indica um sistema educacional capaz de cumprir o seu papel social, cultural e humanitário, difundindo e praticando

as metas estabelecidas por vários documentos e decretos em vigência, tais como: a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), dentre outros. Poderíamos ainda dizer que a educação permeada por estes pilares possibilita a efetivação dos fundamentos da educação inclusiva cujo pressuposto é oferecer uma educação de qualidade às diversificadas esferas sociais, independente de suas necessidades específicas. Essa educação não pode perder de vista a transmissão qualitativa dos conteúdos sistematizados e acumulados ao longo da história da humanidade. Acreditamos que a educação inclusiva, com essa perspectiva, pode fortalecer o sistema de ensino e ampliar a discussão sobre a inclusão social.

Para ampliar a discussão sobre a educação inclusiva, procuramos o apoio na literatura específica da área de educação especial (ABPEE, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010; BUENO, 1993; MANZINI, 2006; MITTLER, 2003; OMOTE, 1996, 2004a; STAINBACK; STAINBACK, 1999, entre outros) que nos demonstra os problemas conceituais que essa expressão percorreu ao longo de sua trajetória vinculada aos estudos da educação especial. A literatura especializada nos aponta o caminho já trilhado e um outro mais longo, a trilhar, para a reestruturação de um sistema educacional que seja composto por profissionais acolhedores e com atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão de todas as pessoas.

Os estudiosos sobre as questões concernentes a educação especial e a educação inclusiva, tal como Omote, sugerem que se produzam pesquisas científicas bem fundamentadas e passíveis de replicação. Estas pesquisas devem ter como perspectivas a criação de estratégias metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula, políticas públicas sérias e que sejam eficientes na questão da inclusão e gestão competente para fortalecer o sistema regular de ensino, de forma que os alunos pertencentes aos grupos minoritários, independentes de suas características singulares, possam ingressar, permanecer e aprender em uma escola de qualidade.

Essa perspectiva não difere das metas traçadas por todos aqueles que visam uma educação democrática de qualidade, gratuita e laica, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 ou mesmo o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados de 1959. Ao se falar em educação de qualidade, vamos também ao encontro da questão de formação de professores, uma vez que o professor é um dos profissionais do sistema educacional que proporcionará as estratégias

sistematizadas e planejadas para que seus alunos efetivem o processo de aprendizagem. Salientamos que a educação inclusiva é um ideal para todos os níveis de ensino, mas este projeto de pesquisa enfocará a formação do pedagogo, uma vez que é no curso de Pedagogia que se formam os profissionais para atuarem na docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os gestores educacionais.

Uma análise sobre a história do curso de Pedagogia nos evidencia que ele sempre esteve permeado por ambigüidades e indefinições tanto do seu campo de estudo quanto da identidade do profissional por ele formado. Entretanto, é com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006 que se estabelece um provável perfil do egresso a ser formado no curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral: analisar se os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP – estão preparando os estudantes para as discussões e fundamentações da educação inclusiva, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

Salientamos que a escolha pela Universidade Estadual Paulista se deu por peculiaridades da instituição, uma vez que é uma das três universidades públicas mantidas pelo governo do Estado de São Paulo, com destaque no ensino, na pesquisa e na extensão de serviços à comunidade. Sua peculiaridade se dá por ser a única das três universidades públicas que está presente em todas as regiões paulistas, sendo 32 unidades em 23 cidades. Essas unidades formam, aproximadamente, 4,8 mil novos graduados por ano, distribuídos em 63 carreiras. Dentre essas carreiras encontra-se a do Pedagogo que é formado no curso de Pedagogia, oferecido em seis unidades diferentes, a saber: (1) Faculdade de Ciências do Campus de Bauri, (2) Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, (3) Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, (4) Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília, (5) Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, (6) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto.

Lembramos que a UNESP foi a universidade pública pioneira na formação de professores especializados para o ensino de pessoas com deficiência, pois desde 1977 oferece a habilitação em Educação Especial. Inicialmente essa habilitação era oferecida na Faculdade de Filosofia e Ciências no campus de Marília e, a partir de 1986, também passa a ser oferecida pela Faculdade de Ciências e Letras no campus de Araraquara (OMOTE, 1996). Salientamos ainda que com as

Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, encerram-se a formação em habilitações, tendo em vista que o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências forma sua última turma em 2010 e o curso da Faculdade de Ciências e Letras oferecerá o eixo de formação em Educação Especial até o ano letivo de 2012.

Essas peculiaridades da Universidade Estadual Paulista, a de formar o pedagogo em todo o interior paulista e a de ser a universidade pública pioneira na formação de recursos humanos para o exercício do magistério com pessoas deficientes, demonstram a importância de este trabalho ter se realizado nesta instituição, pois esses profissionais estarão depois de formados distribuídos em todo o Estado de São Paulo.

Assim sendo e para darmos conta de tal complexidade, ou seja, analisar os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista para a educação inclusiva, decidimos pela divisão deste trabalho em cinco capítulos.

No capítulo um descrevemos a trajetória histórica pela qual passou o curso de Pedagogia desde sua criação em 1939, com o Decreto nº 1.190/39, até o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 2006. Neste mesmo capítulo, procuramos descrever como os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista se constituíram e se firmaram nos seis municípios do estado de São Paulo.

No capítulo dois apresentamos os fundamentos teóricos que embasam nossas reflexões sobre o conceito de Educação Inclusiva. Acreditamos que boa parte das confusões conceituais na expressão Educação Inclusiva devam, além do imbricamento que ocorre ao longo do processo de sua constituição, ocorrer também por problemas próprios de como formamos conceitos na ontogênese e na filogênese.

No capítulo três descrevemos os procedimentos metodológicos realizados para que pudéssemos coletar os dados para a execução deste trabalho.

No capítulo quatro estão descritos os resultados e as análises obtidos por meio dos dados coletados com diversificados instrumentos.

No capítulo cinco estão as considerações finais sobre o tema estudado. Neste capítulo, discutimos possíveis falhas metodológicas que nosso delineamento da pesquisa pode não ter capturado. Apontamos também futuras pesquisas, umas advindas pelas falhas metodológicas, outras pelo caráter dinâmico que toda análise de cursos demandam e outras pela necessidade de

investigações mais aprofundadas nos estudos das atitudes sociais em relação à inclusão devido as contradições que encontramos nas variáveis pesquisadas.

Sabemos de antemão que este trabalho pode possuir muitas lacunas por se tratar de um tema polêmico e processual. Este trabalho não é algo acabado, pois o conhecimento científico se faz no acúmulo de pesquisas. Desta forma, acreditamos que esta pesquisa é um passo para outras que virão, e como tal, suscitará mais questões do que respostas sobre o processo de formação do estudante do curso de Pedagogia para a educação inclusiva.

1 A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA



**Universidade Estadual Paulista
Campus de Araraquara**



**Universidade Estadual Paulista
Campus de Bauru**



**Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília**



**Universidade Estadual Paulista
Campus de Presidente Prudente**



**Universidade Estadual Paulista
Campus de Rio Claro**



**Universidade Estadual Paulista
Campus de São José do Rio Preto**

**“Passei a acreditar que o maior obstáculo
para a mudança está dentro de nós mesmos,
seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos”.**
Peter Mittler (2003)

O curso de Pedagogia constituiu-se ao longo da história da educação, para hoje ser considerado o *locus* de formação dos profissionais que atuaram na docência da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como, na gestão de sistemas educacionais. Entretanto, essa definição de atuação dos pedagogos não se constituiu de maneira clara, calma e tranqüila. Embates políticos e epistemológicos ocorreram para que chegássemos a essa quase consensual definição do seu campo de atuação.

A literatura consultada sobre o processo de formação dos cursos de Pedagogia no Brasil indica que o curso passou por inúmeras crises¹ de identidade: crise do campo de atuação dos profissionais que neles eram formados, crise na delimitação de seu objeto de estudo, crise de seu reconhecimento perante os outros cursos de licenciatura e por fim uma crise que irá se alastrar por anos sobre o caráter minimalista do seu currículo atual.

Podemos ainda adicionar a todas essas crises, que sempre pairaram sobre os fundamentos que alicerçaram o curso de Pedagogia, mais uma crise distribuída no interior paulista que é a constituição dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista. Argumentamos ser mais uma crise pelo fato de os cursos estarem inicialmente atrelados aos Institutos Isolados e sofrerem muitas transformações internas, tanto no remanejamento de docentes quanto na extinção de alguns cursos. Hoje a Universidade Estadual Paulista conta com seis cursos de Pedagogia fortemente consolidados e atuantes no cenário educacional brasileiro na área do ensino, da extensão e da pesquisa.

O entendimento do processo de constituição, tanto do curso de Pedagogia quanto o da criação dos cursos de Pedagogia da UNESP, só é possível se entendermos a dinâmica que se estabeleceu no interior de cada um deles. Assim, procuramos organizar este capítulo em dois tópicos, a saber: (1) O curso de Pedagogia: a busca e o (des)encontro de uma identidade e (2) O curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista: a luta por uma heterogeneidade.

¹ Optamos pelo termo crise, por ser mais que um conflito, por se referir a “5 Estado de dúvidas e incertezas. [...], 6.Fase difícil, grave, na evolução das coisas, dos fatos, das idéias [...]; 7 Momento perigoso ou decisivo” (NOVO AURELIO, 2010, Versão eletrônica)

1.1 Histórico do curso de Pedagogia: a busca e o possível (des)encontro de uma identidade

A Pedagogia é descrita por Saviani (2008) como um campo epistemológico bem definido, e entendida “como teoria e prática da educação” (p. xii) sendo que, ao longo da história da civilização ocidental, a Pedagogia foi firmando-se como “correlato da educação” (SAVIANI, 2007, p. 01), ou seja, ao pensarmos no termo pedagogia, este está fortemente associado à noção de educação.

A Pedagogia, ao desenvolver-se dentro da prática educativa, tornou-se “a teoria ou a ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação” (SAVIANI, 2008, p.01).

Esse autor evidencia, por meio de algumas correntes filosóficas, que nem todos os estudiosos da pedagogia têm um consenso sobre a autonomia científica da Pedagogia. Na perspectiva do idealismo, a Pedagogia se dissolveu na filosofia e passou a ser considerada como “filosofia aplicada” (SAVIANI, 2008, p.02). Já na perspectiva do positivismo, a Pedagogia foi associada à prática educativa e pela busca de sua cientificidade. Para Saviani, a busca pela cientificidade da Pedagogia apenas transferiu a submissão da pedagogia da filosofia para as ciências empíricas.

Embora o termo Pedagogia não estivesse grafado literalmente em documentos ou em grandes tratados filosóficos, a sua essência sempre esteve presente na história da Antiguidade, da Época Medieval e no início da Época Moderna, conforme é possível verificar em Arruda (2000), Cambi (1999), Luzuriaga (1955), Marroou (1966), Michulin (1963), Jaeger (19--). Para Saviani, é a partir do século XIX que a utilização do termo Pedagogia passa de fato a ser generalizado com o sentido de “conexão entre a elaboração consciente da idéia da educação e o fazer consciente do processo educativo” (SAVIANI, 2008, p.06).

Saviani aponta que é no século XX, no final dos anos 70, que a pedagogia se voltou para a busca de sua autonomia científica. Na leitura de Saviani (2007), autores como Schimed-Kowarzik, Fraboni e Genovesi foram de extrema relevância para essa discussão. Esses autores argumentam que a Pedagogia é uma ciência autônoma, com campo teórico e métodos próprios,

cujos resultados geram conhecimentos, experimentações e técnicas no campo educacional. Entretanto, ainda não é consensual na área da Educação, o entendimento da Pedagogia como uma ciência. Saviani alerta aos estudiosos da área, que se a pedagogia for uma teoria da educação, ela deve ser entendida como teoria da prática educativa. Assim “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em uma função da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p.02). Seu objeto de estudo, então, é equacionar os problemas pertinentes à relação educador-educando, professor-aluno, por meio de orientações sobre o processo de ensino e de aprendizagem².

Para Libâneo (2010), a Pedagogia é “uma das ciências da educação – mas a pedagogia organiza, sintetiza as contribuições de outras ciências da educação”. Essas outras ciências seriam a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, etc³.

Para Saviani, arraigado ao termo Pedagogia sempre esteve presente o problema da formação de professores. A necessidade de se formar docentes para o exercício do magistério foi discutida por Comenius⁴, mas é somente após a Revolução Francesa, com o surgimento dos problemas da instrução popular, que a questão da formação de professores assume a exigência de um posicionamento institucional⁵. Saviani nos lembra que a formação de professores também foi necessária desde a Antiguidade mas, no entanto, nos períodos anteriores ao século XIX, o que prevalecia no processo de formação era “o princípio do ‘aprender fazendo’” (SAVIANI, 2008, p.07).

Com a necessidade de se universalizar a instrução elementar no século XIX, surgem as organizações de sistemas nacionais de Ensino (ARRUDA, 2000; CAMBI 1999). Com esses sistemas surgem os problemas de formação de professores em larga escala e para minimizar esses problemas, de acordo com Saviani, criam-se as Escolas Normais de nível médio e de nível superior. A primeira formava os profissionais para atuar como professores primários e a segunda para a atuação de professores secundários.

² Salientamos que não é de nosso desconhecimento todas as discussões acerca da dicotomia entre teoria e prática no campo educacional que adveio deste conceito de pedagogia. Optamos por não entrarmos nessa temática por não fazerem parte, no momento, de nossos objetivos de estudo.

³ Anotações do autor nos rascunhos da pesquisadora, no dia 23 de abril de 2010, durante o XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. políticas e práticas educacionais.

⁴ A saber, o primeiro estabelecimento para formação de professores foi o “Seminário dos Mestres”, em 1684, em Reims, por São João Batista de La Salle. (SAVIANI, 2008, p.02)

⁵ Processo que culmina com a criação das Escolas Normais, sendo a primeira criada em 1795, em Paris. Sendo posteriormente criadas na Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos da América

Ainda para Saviani (2008), esse sistema originou dois modelos de formação, a saber: (1) o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e (2) o modelo pedagógico-didático.

No primeiro modelo, a ênfase na formação é dada “na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar” (SAVIANI, 2008, p.08). No segundo modelo, a formação dos professores está associada à efetivação do “preparo pedagógico-didático” (idem; p.08).

Na perspectiva de Saviani, a questão da formação de professores não esteve associada ao modelo de formação dos “conteúdos culturais-cognitivos” que estava diretamente vinculados as universidades.

O modelo adotado pelas universidades desde sua origem pautou-se na idéia de que a “formação pedagógica-didática” seria o resultado do “domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado” (SAVIANI, 2008, p.09) e sua efetivação viria com a própria prática docente ou mesmo por meio do “treinamento em serviço”.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado por meio do Decreto nº 1.190/39⁶, dentro da organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

O curso se estruturou, originalmente, como um curso de bacharelado com duração de três anos e a licenciatura, com mais um ano, por meio do curso de Didática, o famoso esquema de “3+1”, que compõem a maioria dos cursos de bacharelado e licenciatura.

A matriz curricular inicial do curso de Pedagogia foi estruturada da seguinte forma:

⁶ Mesmo que a criação do Curso de Pedagogia seja datada deste período, salientemos que a Lei nº 10, de 1835, determina a criação da primeira escola normal no Brasil, na Província do Rio de Janeiro. Segundo Tanuri (2000) essa escola foi suprimida em 1949. Em 1859 com a Lei nº 1.127, de 4 de fevereiro de 1859, determinou-se a criação de outra Escola Normal na Província do Rio de Janeiro. Para Tanuri (2000), “em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem êxito a partir de 1870” (p.64).

De acordo com Saviani (2008) com a Lei nº 88, de 8 de dezembro de 1892, se estabelece a criação do Curso Superior da Escola Normal para a formação dos professores secundários, mas o mesmo não foi implantado.

Também convém lembrar que a Universidade de São Paulo – USP, por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras colaborava, desde 1934, com a formação de professores tanto das escolas secundárias quanto das instituições de ensino superior. Entretanto, essa formação era desvinculada da atividade prática, era mais voltada à investigação científica e ao domínio dos conteúdos.

A formação propriamente dita de professores acontecia no Instituto de Educação. Esse instituto foi criado pelo decreto n. 5884, de 21 de abril de 1933, na gestão de Fernando Azevedo no cargo de Diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo.

O Instituto de Educação tinha em sua estrutura o Jardim-de-infância, Escola Primária, Escola Secundária, Escola de Professores, Centro de Psicologia aplicada à Educação e Centro de Puericultura

A Escola de Professores oferecia a formação de professores primários, formação pedagógica aos professores secundários e especialização para a formação de diretores e gestores.

O Instituto de Educação foi extinto pelo Decreto Estadual n. 9269, de 25 de junho de 1938 e absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, especificamente na seção de Educação.

No primeiro ano, a matriz curricular era composta por disciplinas tais como: Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional. No segundo ano, priorizavam-se as seguintes disciplinas na matriz curricular: Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar. Já no terceiro ano, a matriz curricular era composta pelas disciplinas de Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação⁷.

Na análise de Saviani (2008), dessa matriz curricular, a disciplina de Psicologia Educacional é a que mais se destaca, uma vez que é a única que está presente nos três anos. As disciplinas de História da Educação e Administração Escolar estão presentes em dois anos e as demais disciplinas apenas em um dos anos de formação do pedagogo.

Quanto ao curso responsável pela licenciatura, o de Didática, era estruturado a partir das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar. O bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras disciplinas para obter o título de licenciado, uma vez que as outras disciplinas faziam parte da matriz curricular do curso.

Para Saviani (2007, 2008), esse modelo do curso de Pedagogia não vinculou os processos de investigação acerca dos temas e problemas educacionais como era feito nas áreas de filosofia, ciências e letras.

Com a aprovação da Lei n. 4024, de dezembro de 1961⁸, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma reestruturação curricular no curso de Pedagogia. Tal curso passaria de três para quatro anos e os egressos eram titulados com o bacharelado e a licenciatura.

Na opinião de Saviani (2007), a nova reestruturação curricular do curso manteve seu caráter generalista, não inserindo ainda as habilitações. A novidade foi a abertura para que as instituições distribuíssem as disciplinas ao longo dos quatro anos. Assim, a matriz curricular era composta

⁷ Salientamos que há uma divergência de informação em dois trabalhos de Saviani. No trabalho de 2008, a matriz curricular do terceiro ano do curso de Pedagogia é composta por apenas três disciplinas, a saber: psicologia educacional, educação comparada e filosofia da educação. Já no texto de 2007, as disciplinas constantes na matriz para o mesmo ano são psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada e filosofia da educação.

⁸ Saviani argumenta que nesse interim houve a criação de vários órgãos que influenciaram o campo educacional, a saber: Instituto de Estudos Pedagógico – INEP (1938), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (1951), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE (1955) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPEs (1995).

das seguintes disciplinas: Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino.

Embora o esquema “3+1” tenha sido revogado, na prática, as disciplinas de Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar e Didática eram cursadas nos segundo e terceiro anos do curso de Pedagogia; já a disciplina de Prática de Ensino era cursada no quarto ano.

Convém salientar que as críticas quanto a indefinição do curso e a controvérsia sobre sua manutenção ou extinção, não são recentes, pois o conselheiro Valnir Chagas no Parecer n. 251, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, escreveu um texto no qual criticava os problemas do curso de Pedagogia.

Nesse texto, segundo Saviani (2007), o conselheiro já vislumbrava a tendência de se formar os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental em nível superior e os especialistas em educação em nível de pós-graduação. Essa também parece ser a essência das Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006. Ainda, para Saviani, o parecer do conselheiro Valnir Chagas, essa organização curricular levaria, a longo prazo, à extinção do curso de Pedagogia.

Como vivemos em uma sociedade dinâmica, cujas transformações são constantes na história das mentalidades, com o curso de Pedagogia não poderia ser diferente e como tal sua matriz curricular passou por mais uma transformação com a vigência da Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual previa a reforma universitária. Nessa reforma deliberou-se que era facultativo ao curso de Pedagogia o oferecimento das habilitações em Supervisão, Administração e Inspeção Educacional, bem como em outras especialidades.

O curso de Pedagogia, como consequência da Reforma Universitária, em 1969 passou por nova regulamentação por meio do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação de autoria do relator Valnir Chagas que resultou na Resolução n.2/69.

A sugestão do relator foi no sentido de que o curso de Pedagogia se estruturasse de tal forma a propiciar subsídios para a formação do generalista e do especialista. O esquema “3+1” retorna, mas com outra característica, a formação do generalista nos três primeiros anos e do especialista no último ano.

A matriz curricular do curso de Pedagogia, a partir da Resolução nº 2/69, se estruturou com dois eixos de formação: o primeiro composto de uma base comum e o outro eixo com as disciplinas para as habilitações específicas. O eixo da base comum era composto por disciplinas,

tais como: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. O segundo eixo contemplou as seguintes habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. Essa estruturação da matriz curricular permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mesmo com as inúmeras tentativas de mudança pelos movimentos organizados dos educadores e de iniciativas do próprio Conselho Federal de Educação.

Saviani (2007) nos alerta para a essência de tais reestruturações curriculares. Na sua visão, essa estruturação curricular pautada na formação do especialista está permeada pela lógica do mercado, que necessitava do técnico. Este autor ainda alerta que Valmir Chagas integrou, como relator e mentor principal, o Grupo de Trabalho responsável pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual regula o sistema de ensino de acordo com a nova legislação.

Saviani (2007) evidencia que durante o período de 1973 à 1975, o relator Valmir Chagas escreveu um livro com um conjunto de argumentos para que o curso de Pedagogia fosse substituído pelos “estudos superiores de educação”. Argumentava ser o curso de Pedagogia restrito e o segundo era mais amplo e completo para a formação dos profissionais que atuariam no sistema educacional.

Para Bissoli-Silva (2006), a questão que se colocou com as indicações do relator Valmir Chagas, em 1973, ao propor a “desestruturação do curso de Pedagogia” (p.xix), não foi apenas a de extinção do curso, mas sim, a identidade do próprio curso ter sido colocada em questão. As questões começaram a surgir uma após a outra, como uma seqüência de pedras de dominó em queda, pois ao se questionar a manutenção ou não do curso de Pedagogia, se colocava em cheque, não só o problema de sua identidade, mas se questionava também se o curso possuía conteúdo próprio e se possuía campo de conhecimento específico. Na opinião de Bissoli-Silva, o que se questionava na época não era o campo teórico do curso de Pedagogia, mas sim “a maneira de alocar os estudos referentes a ele na estrutura geral dos cursos superiores de educação” (2006, p. xxi).

Bissoli-Silva argumenta ainda que essas discussões que vieram com os questionamentos sobre a identidade do curso de Pedagogia “na prática a estrutura do curso era mantida nos termos configurados a partir de 1969” (p.xxvi).

Para Brzezinsky (2002), as medidas adotadas pelo relator com seus indicativos sobre o curso de Pedagogia e aprovados pelo Conselho Federal de Educação desencadearam uma movimentação dos educadores a favor do curso. Para a autora, esse movimento era contrário “as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do Curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta” (p.22).

Para Saviani (2007), um dos fatores que contribuíram para o enfraquecimento do curso de Pedagogia ocorreu na década de setenta, com as instalações dos Programas de pós-graduação em Educação. Se por um lado, com a criação dos programas houve a aproximação das áreas afins das ciências humanas e da criação do “espaço acadêmico da educação” (p.11) enquanto os programas se fortaleciam, por outro lado o curso de Pedagogia “definhava e se debatia em uma crise de tal profundidade que projeta impressão de que jamais conseguira dela sair” (p.11). Essa crise é intensificada com a introdução na LDB da criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais.

A partir da década de 80, por influência das pesquisas educacionais e reivindicações do movimento de educadores e de movimentos populares, algumas Faculdades de Educação “suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais [...], para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério” (LIBÂNEO, 1998, p. 38). Assim, o curso de Pedagogia começa a ganhar a especificidade de formação de profissionais para docência. Quanto à Educação Infantil, como finalidade educativa, só emerge na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96.

Saviani (2008, 2007) e Libâneo (1998) apontam que esse movimento dos educadores em defesa do curso de Pedagogia se configurou no comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, em 1980⁹, na Primeira Conferência Brasileira de Educação. Em 1983, esse comitê se transforma na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de formação de Educadores – Conarfe. Em 1990, essa comissão se constituiu como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anpofe, que continua até o momento.

⁹ Embora Saviani (2008) e Libâneo (1998) apontem que o movimento dos educadores em defesa do curso de Pedagogia tenha se configurado no comitê, em 1980, Silva-Júnior (2010) relata que essa configuração já ocorrerá anteriormente, em 1978, na Universidade de Campinas. Pagotto (1995, p. 47) e Aguiar et al (2006) confirmam as datas de Saviani (2008) e Libâneo (1998), quanto a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo, no mês de abril de 1980. De acordo com Pagotto (p. 46) e com Aguiar (p. 823), no ano de 1978, em Campinas, ocorreu o I Seminário de Educação Brasileira cujo temática era a preocupação com a reformulação dos cursos de Pedagogia.

O movimento dos educadores foi relevante para a busca da identidade do curso de Pedagogia. Dentro dos debates internos desse movimento emergiram duas “idéias-força” (SAVIANI, 2007, p. 10) em torno da formação no curso de Pedagogia, a saber: (a) o eixo centrado na docência e (b) o eixo centrado na “base comum nacional”. Assim, houve uma forte tendência das instituições estruturarem o curso de Pedagogia na ótica da formação de professores para habilitação magistério e para atuar no ensino fundamental e evitarem o segundo eixo, pois ele “não coincide com a parte comum do currículo nem com a idéia de currículo mínimo” (SAVIANI, 2007, p.11). Entretanto, essa idéia foi incorporada no texto da LDB.

A questão da identidade dos profissionais do curso de Pedagogia no Brasil sempre o perneou desde seu início em 1939. Bissoli-Silva (2006) aponta quatro períodos em que essa questão se desenvolve, a saber: (1) período das regulamentações: identidade questionada, que ocorreu de 1939 a 1972, no qual institui a organização do curso de Pedagogia sob o crivo da legislação; (2) período das indicações: identidade projetada, ocorrida entre 1973 a 1978, que se caracterizou pelos encaminhamentos das indicações do Conselheiro Valnir Chagas sobre o curso de Pedagogia ao Conselho Federal da Educação – CFE; (3) período das propostas: identidade em discussão, ocorrida de 1979 até 1998, no qual inúmeros encaminhamentos de propostas sobre a formação do educador foram direcionadas aos órgãos governamentais pelos professores e estudantes universitários e (4) período dos decretos: identidade outorgada, de 1999 em diante, caracterizado pelo momento histórico que conteve “documentos de caráter impositivo firmados no âmbito da Presidência da República com a função, ainda que indireta, de estabelecer limites às funções do curso de Pedagogia” (BISSOLI-SILVA, 2006, p.06).

Parece-nos que Bissoli-Silva (2006), concorda com nossa afirmação de que realmente, a tão procurada identidade do curso de Pedagogia desde 1939, hoje, foi encontrada. Entretanto, não foi apenas cedida, mas conquistada, talvez, não a conquista que todos os pedagogos, como Bissoli-Silva e nós gostaríamos que fosse, a identidade sonhada e discutida no interior das lutas dos movimentos dos educadores, mas uma pequena conquista. Não é a identidade que nos apontava Libâneo (1998, p. 51-52) em seus estudos sobre a amplitude que estavam denotando as discussões sobre a área de atuação do pedagogo, que extrapolavam apenas a esfera escolar; de modo contrário, esta conquista definiu o papel do pedagogo no sistema escolar. Talvez uma das saídas que tenhamos para extrapolar os muros da escola, seja a possibilidade de ampliarmos as discussões sobre a gestão de sistemas educacionais, uma vez que gerir sistemas sobre a questão

da educação pode ser realizado em diversificados espaços, escolares ou extra-escolares. Sabemos as implicações desta singela conquista, principalmente por sabermos que outras lutas se travaram para ampliar essa identidade, construída por meio de muita luta.

Essa legitimidade da identidade do pedagogo para a docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como para atuar na gestão escolar, foi instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o curso de Pedagogia. Sabemos que muitos debates se travam sobre essa identidade, mas é uma luta que compete a nós, pedagogos e pesquisadores da área da Educação, com vistas a sua ampliação.

Com o olhar de pesquisadores da área da Educação Especial podemos ainda tecer algumas considerações sobre a formação do pedagogo com vistas à inclusão escolar, uma vez que eram as habilitações que formavam os especialistas para o ensino da pessoa com deficiência e depois das diretrizes elas não mais existem.

O curso de Pedagogia, de acordo com as referidas Diretrizes, deve propiciar aos seus discentes uma formação bem ampla, uma vez que deve formá-los para que percebam a relação entre a teoria e a prática, de caráter investigativo e reflexivo e que os ajude, quando no meio profissional, a serem capazes de planejar, executar e avaliar atividades. Deve também ampliar os conhecimentos dos alunos nos campos filosófico, histórico, antropológico, ambiental, ecológico, psicológico, lingüístico, sociológico, político, econômico e cultural. Aqui ficamos com uma questão no mínimo intrigante, pois da forma com que as matrizes curriculares se estruturaram, será que formarão tal profissional?

No artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais são delineados dezesseis itens com o perfil dos egressos do curso de Pedagogia, sendo que seis deles tratam especificamente da educação inclusiva. Quanto à inclusão dos alunos com deficiências, foi possível perceber apenas dois itens – os incisos V e X. O inciso V afirma que o pedagogo deve “reconhecer e respeitar as manifestações físicas, cognitivas, emocionais, objetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (p.11). Mas, como proceder para efetivar o processo de ensino e aprendizagem? Crianças com deficiências, muitas vezes necessitam de recursos específicos para a efetivação de tal processo. Não podemos esquecer que a função da escola é, em primeira instância, transmitir sistematicamente o conhecimento acumulado, não apenas a de socializar a criança, como muitas instituições escolares estão fazendo em nome da educação inclusiva.

De acordo com o inciso X, o egresso do curso de Pedagogia deve “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, *necessidades especiais*, escolhas sexuais, entre outras” (p. 11, grifo nosso). Somente demonstrar consciência e respeitar as diferenças não nos parece serem habilidades suficientes para formar um profissional que irá desenvolver atitudes sociais em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Às vezes, parece-nos que até mesmo quem elabora e sanciona as leis educacionais tende ao erro conceitual de achar que educação inclusiva e educação especial sejam sinônimas.

Como é possível perceber com o artigo e incisos citados, o curso de Pedagogia passa por mais uma reformulação para sua adequação às necessidades políticas e sociais. Esta diretriz (BRASIL, 2006) aponta os rumos pelos quais se reestruturaram os cursos de Pedagogia e muitas instituições de ensino superior já se adequaram às exigências educacionais. Dentre essas instituições encontramos a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Esta instituição pública de ensino superior, especificamente o campus de Marília, visando à reformulação da sua matriz curricular e se adequar à resolução de 15 de maio de 2006, promoveu, entre os dias 12 a 14 de setembro de 2006, a XI Jornada Pedagógica: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Nessa jornada, houve cinco grupos de trabalho para discutir sua possível reformulação e, em todos eles, houve a participação de um representante do Departamento de Educação Especial para suscitar o debate acerca da Educação Inclusiva e suas implicações no processo de formação do pedagogo. Além dessa participação geral houve um Grupo de Trabalho (GT) específico para discutir a Implementação das Políticas de Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo. Nesse grupo discutiu-se, também, a confusão conceitual de educação inclusiva, uma vez que as Diretrizes *não* observam e *não* reconhecem como apontamos em parágrafos anteriores, “a diferença essencial que há entre a Educação Especial e outras ‘educações’, já que nela estamos lidando com alunos que não são apenas diferentes, mas deficientes” (OLIVEIRA; GIROTO; POKER, 2006, p.25).

Nesse grupo ainda discutiu-se que, mesmo os pedagogos tendo em sua formação geral e inicial a base teórica sobre a conceituação e tipologia das deficiências, falta-lhes os conhecimentos didático-práticos, “de ensino adequado a todos os alunos, com vistas a diferenciar, facilitar ou adequar objetivos, atividades, conteúdos e propostas curriculares que só a Educação Especial pode oferecer” (p.27). Acreditamos, assim, que não basta eliminar as habilitações que

formam tais especialistas, mas iniciar um trabalho de formação conjunta, na qual o pedagogo domine os conteúdos e estratégias das teorias educacionais e amplie sua formação para o trabalho participativo que deve ser realizado nas instituições de ensino escolar e não-escolar. Esse trabalho participativo ou “colaborativo”, como disse Peterson (2006), deve fazer parte da formação do pedagogo, uma vez que a formação deste com especialização, com aprofundamento em educação especial, só tende a enriquecer a dinâmica intrínseca do processo de ensino-aprendizagem. Assim, parece-nos que é evidente a formação de um profissional que domine os fundamentos educacionais, metodologias de ensino, práticas pedagógicas e, também, os conhecimentos teóricos e práticos sobre as necessidades específicas de cada deficiência.

Oliveira (2009a) ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia aponta que a extinção das habilitações, em especial a de Educação Especial, seguiu a “lógica do mercado educacional” (p. 260). Ainda para esta autora, a eliminação das habilitações demonstra uma visão simplista de Educação Inclusiva e “esvazia o papel da Educação Especial” (p. 261) do processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ao analisar a trajetória da formação de professores em Educação Especial, Oliveira (2009b) verifica que o modelo dicotômico da formação dos professores do ensino regular, proposto pelas habilitações, precisaria realmente ser repensado. Mas, submetemo-nos à “lógica do mercado educacional” (OLIVEIRA, 2009a, p. 260) e montarmos cursos de especializações sem critérios claros, não seria o melhor caminho.

Oliveira aponta, com bons olhos, os esforços despendidos pela comissão de reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, uma vez que desde o primeiro ano de curso os alunos terão possibilidade de contato com a literatura específica, antes restrita às habilitações em Educação Especial. Para essa autora, havemos de:

[...] reconhecer o salto de qualidade na nova estrutura do curso, afinado com as políticas de educação inclusiva e buscando uma articulação entre a prática cotidiana das escolas, o enfrentamento das diferenças e das deficiências no interior das salas de aula e a formação docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2009a, p. 263).

Uma proposta como esta, talvez seja uma das possíveis saídas para a formação do professor e o que, de fato, uma educação inclusiva necessita.

Oliveira (2009a) argumenta que no processo de formação de professores para efetivar um ensino com qualidade, temos mais questionamento do que respostas, mas dentro deste cenário de formação, podemos ter uma certeza: a de que “é imprescindível uma formação diferenciada para o professor de Educação Especial, vinculada à formação pedagógica” (p.270).

Essa certeza anunciada por Oliveira também a temos. O que nos resta saber é como os pesquisadores e estudiosos da área se posicionarão frente ao árduo e dispendioso trabalho que está por vir.

Prieto (2009) também aponta que a extinção da habilitação deixou muitas lacunas para a formação do especialista para atuar na Educação Especial. Hoje, para essa pesquisadora da área, temos mais questionamentos do que conclusões. Para Prieto, assim como para Oliveira (2009a), há de se pensar os cursos de especialização *latu sensu*.

Para Prieto outro fator que se anuncia com a não formação do especialista na graduação é o risco que corre a própria área de conhecimento em Educação Especial, que vem ao longo das últimas décadas se destacando e expandindo com significativa expressão dentro das universidades brasileiras.

Prieto (2009), ao analisar o desmonte da formação do especialista em Educação Especial, identifica sérios problemas para a área:

- as universidades públicas tendem a privilegiar, para fins de cômputo da carga didática dos docentes, a sua atuação em cursos de graduação e em Pós-graduação, o que desestimula o investimento na concretização de cursos *latu sensu*;
- a abertura de vaga na instituição para a contratação de professores não pode ser feita a partir de editais com disciplinas de cursos de especialização. Em decorrência disso, à medida que os professores de educação especial das instituições superiores públicas se aposentarem ou se deslocarem para outras atividades, dentro ou fora da unidade, se as regras continuarem as mesmas, seus cargos não poderão ser ocupados por profissionais com essa formação, pois os cursos de graduação em Pedagogia – com habilitação em educação especial – que permitam essa via de entrada não mais existirão;
- como consequência, a produção científica na área pode ser muito comprometida, pois são esses os professores credenciados para orientar pesquisas em nível de pós-graduação, de iniciação científica, responsáveis pela condução de grupos de estudos, pelo desenvolvimento de suas próprias pesquisas, dentre outras atividades com estreita relação com o atendimento educacional especializado (PRIETO, 2009, p 284).

Nossa preocupação nesta pesquisa é a formação dos estudantes de Pedagogia para Educação Inclusiva, mas ao tocar neste tema acabamos discutindo a necessidade dos especialistas, antes

formados nas habilitações em Educação Especial. Percebemos que nesse processo de extinção das habilitações, não só o processo de formação de recursos humanos indispensáveis para o processo de efetivação da Educação Inclusiva foi prejudicado, mas vemos que ele também poderá comprometer muitos anos de pesquisas pelos quais pesquisadores consagrados se firmaram e se destacam no cenário nacional e internacional.

Prieto argumenta que as diretrizes apontam sugestões para se pensar na formação destes especialistas em Educação Especial em aprofundamentos ou diversificação de estudos (PRIETO, 2009; BRASIL, 2006).

Outro apontamento de Prieto (2009) é a possibilidade traçada pela Resolução nº 2 de 2001 que prevê a formação do especialista “em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para as séries iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2001).

Esse é o cenário no qual o curso de Pedagogia está inserido, um curso com identidade legitimada, sem habilitações. E com um papel fundamental para que uma educação de qualidade se efetive. Vivemos em uma sociedade dinâmica em que transformações ocorrem, algumas mais lentamente, outras não tanto. Mas devemos de convir que é esse transformar que constitui a própria dialética implícita nas sociedades.

Esse caráter dinâmico também se apresenta na história da constituição dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista. Para evidenciarmos essa argumentação, no tópico a seguir, discutiremos como o processo de constituição dos cursos de Pedagogia se efetivou.

1.2 O curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista foi criado anteriormente à constituição desta própria universidade, uma vez que é proveniente das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do interior do Estado de São Paulo, também conhecidas como Institutos Isolados de Ensino Superior. Para Vaidergon (1995), a criação desses institutos isolados, entre 1957 e 1959, ocorreu por interesses econômicos e sociais de uma oligarquia de mando político local, que viam na educação uma estratégia para o desenvolvimento. Seu modelo se inspirou na

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras¹⁰ da Universidade de São Paulo – USP¹¹. A finalidade destes institutos “era a formação de professores secundários, no rico interior paulista, o qual era cômico da possibilidade de acesso à cultura e de seus quadros, cuja demanda [...] a USP não dava conta” (p.156-157).

O curso de Pedagogia foi um dos primeiros cursos a funcionar nos Institutos Isolados de Ensino Superior. Para Vaidergon (1995), esse curso surgiu como uma consequência das licenciaturas e, uma vez que “deveriam ser obrigatoriamente instaladas as disciplinas de formação didática e pedagógica para as licenciaturas, tornava-se fácil incluir Pedagogia e esta suprir aquela necessidade” (p. 160).

Os Institutos Isolados de Ensino Superior de Marília e de Presidente Prudente tinham como objetivo formar, no próprio interior, os professores secundários para o interior. O instituto de Araraquara mesclava seus objetivos entre a formação do professor e do pesquisador. O instituto de Rio Claro surgiu a partir do interesse da população local da formação de professores. O Instituto de São José de Rio Preto composto pelos docentes tidos como os “rebeldes” (p.166) da USP tentaram inovar o sistema administrativo e pedagógico, adotando sistema departamental na Pedagogia, “com representação e participação dos alunos de forma paritária” (p.167).

O primeiro curso de Pedagogia dos Institutos Isolados Superiores a ser instalado foi o de São José do Rio Preto em 1957 e os de Araraquara, Marília, Presidente Prudente e de Rio Claro só foram criados em 1959. Esses institutos se mantiveram até 1976, sendo extintos em 30 de janeiro de 1976.

A Universidade Estadual Paulista foi criada a partir da Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976 (PAGOTTO, 1995; VAIDERGON, 1995). Segundo Haidar (apud PAGOTTO, 1995), a criação da UNESP se deu a partir da intenção do Conselho Estadual de Educação de unir os Institutos Isolados do interior em um único organismo.

Ainda segundo Pagotto (1995), a UNESP foi criada para isentar a Secretaria da responsabilidade do ensino superior, uma vez que “pretendia dedicar-se exclusivamente aos ensinos de 1º e 2º graus” (p.61). Inicialmente, no Conselho havia se pensado em Federação de Institutos Isolados de Ensino Superior, entretanto por se caracterizar como uma redundância, uma

¹⁰ Segundo Vaidergon, até 1957, a única Faculdade pública de Filosofia, Ciências e Letras do Estado de São Paulo era a da Universidade de São Paulo.

¹¹ Vaidergon argumenta que a FFCL da USP fez muita resistência a constituição de tais institutos, uma vez que estes institutos poderiam desvirtuar o objetivo de formar e renovar as elites dirigentes.

vez que a própria constituição dos Institutos já os caracterizava como uma federação surgiu a proposta, que se efetivou, de Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sendo uma homenagem ao jornalista paulista¹².

De acordo com Pagotto (1995), a criação da UNESP se fez valer, sobretudo da vontade política do Professor Luis Ferreira Martins, responsável pela Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo – CESESP, que após a criação da UNESP foi nomeado como seu primeiro reitor. Para Nagle (apud PAGOTTO, 1995), “a sua indicação para ocupar o cargo de Reitor da UNESP foi o coroamento dos esforços que fizera para a sua criação” (p. 62). Ainda para Pagatto, a gestão de tal Reitor se mostrou extremamente autoritária, centralizadora e burocrática.

Com a criação da UNESP, para Pagotto (1995), algumas perdas se fizeram aos Institutos Isolados, uma vez que extinguiu sete Faculdades de Filosofia e quinze cursos de graduação, dos quais treze são da área de Ciências Humanas, obedecendo assim o “princípio da não duplicação de meios e de recursos” (p. 64) que era proposto pela gestão naquele momento. Dessa forma, os cursos de Pedagogia que eram oferecidos em Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto foram extintos. Os docentes foram alocados nos campi de Araraquara e de Marília.

O intuito da centralização dos docentes nessas duas unidades era o de formar grandes Centros de Excelência na área da educação e eliminar os departamentos. Pagotto (1995) ao analisar a argumentação de Haidar sobre o processo de criação dos Centros de Excelência aponta quatro idéias centrais no seu bojo:

[...] 1º) os Departamentos de Educação eram avaliados cientificamente como pouco produtivos e sem direção; 2º) a proposta dos Centros de Excelência só seria reconhecida como boa pelos docentes realmente empenhados em crescer nas pesquisas da área, ou seja, só pelos “iluminados”; 3º) os professores da área que não pertencessem às Instituições onde se localizariam os Centros de Excelência, teriam que se deslocar para eles; 4º) o corpo, do qual se falava que deveria se ajustar as tarefas que lhe fossem atribuídas, se materializaria, sem dúvida, nos Departamentos de Educação, através de seus professores (PAGOTTO, 1995, p. 66).

Como é possível verificar por meio do indicativo de Pagotto, os Departamentos de Educação muitas vezes foram associados como sendo “Departamentos de Pedagogia” por algumas unidades dos Institutos Superiores de Ensino Superior. Estes departamentos também

¹² Segundo Fernando Azevedo, “o mais ardente propugnador da idéia de criação de uma Universidade em São Paulo” (apud VAIDERGON, 1995)

eram associados às disciplinas ligadas às teorias educacionais e práticas pedagógicas e sempre foram motivos de descrédito na constituição da UNESP.

De acordo com Pagotto (1995), a proposta de Centros de Excelência foi efetivada e, para isso, os Departamentos de Educação foram eliminados. Os docentes que constituíam tais departamentos foram transferidos para as unidades de Araraquara e de Marília ou se demitiram. Em 1980, os docentes que permaneceram foram remanejados para suas unidades de trabalho, mas alocados em outros departamentos.

O propósito inicial da UNESP, segundo declaração do magnífico reitor Luis Ferreira Martins (apud PAGOTTO, 1995), não era o de formar professores, pois isso era função das escolas particulares que estavam se propagando por todo Estado de São Paulo.

Segundo Pagotto (1995), se por um lado não se poderia pensar uma nova proposta de formação de professores, então se deveria estudar e realizar essa formação nos Centros de Excelência, que na área da Pedagogia seriam na Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara e na Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. Assim, todos os programas de ensino que seriam desenvolvidos nos cursos de licenciatura deveriam ser aprovados nos Centros. Esta proposta se tornou inviável devido a grande burocratização que se dava no processo. Para Marini (apud PAGOTTO, 1995), o que era possível perceber “nos cinco primeiros anos de UNESP foi o cultivo da meritocracia e a tecnoburocracia controlando uma estrutura autoritária pela centralização do poder e pela interferência nas atividades de ensino [...] pesquisa e extensão de serviços à comunidade” (p. 67).

Esse modelo que propôs a extinção dos cursos de Pedagogia era o cerne de sustentação das licenciaturas e “constituíam uma das linhas fundamentais da política de formação de recursos humanos da Universidade e do Estado e um gesto de colaboração para com a expansão e crescimento das Licenciaturas das Faculdades privadas” (p.67).

Em 1984, sob outra administração, os Departamentos de Educação foram recriados nas unidades com cursos de Licenciatura. O curso de Pedagogia de Rio Claro é reaberto em 1986, o curso de Pedagogia de Presidente Prudente é reaberto em 1988, o de São José do Rio Preto é reaberto em 2001 e o de Bauru é criado em 2001¹³. Constituem assim, três formas de organização de seus cursos, a saber: (1º) O grupo dos cursos de Pedagogia constituídos com a criação dos

¹³ A Universidade de Bauru foi incorporada à Universidade Estadual Paulista posteriormente aos outros campi. Sua incorporação ocorreu em 1988 (PAGOTTO, 1995, p. 59)

Institutos Isolados de Ensino Superior que não sofreram interrupções em suas trajetórias institucionais, como é o caso da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara e da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília; (2º) O grupo dos cursos de Pedagogia constituídos com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior que tiveram interrupções em suas trajetórias institucionais com a criação da Universidade Estadual Paulista e foram reabertos ao longo de seus 34 anos, como é o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, do Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto e (3º) O grupo formado de um único elemento, até o momento, com o curso constituído por uma universidade já consolidada e respeitada academicamente, como é o caso do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

Hoje, 2010, podemos dizer que a Universidade Estadual Paulista oferece o curso de Pedagogia em seis unidades diferentes, distantes geograficamente umas das outras, a saber: (1) Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, (2) Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, (3) Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, (4) Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília, (5) Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, (6) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto.

Como já discorremos anteriormente, a UNESP foi a universidade pública estadual pioneira na formação de professores especializados para o ensino de pessoas com deficiência pois, desde 1977, oferece a habilitação em Educação Especial. Inicialmente essa habilitação era oferecida na Faculdade de Filosofia e Ciências no campus de Marília e, a partir de 1986, também passa a ser oferecida pela Faculdade de Ciências e Letras no campus de Araraquara (OMOTE, 1996). Salientamos ainda que, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), encerram-se a formação em habilitações. E estes dois cursos formam suas últimas turmas em 2010.

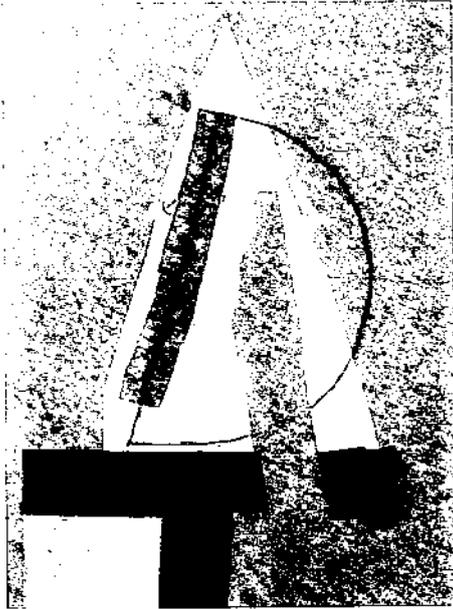
Embora tenha suas origens conturbadas e, em algumas unidades, contrárias à formação de professores, a Universidade Estadual Paulista se tornou, ao longo destes 34 anos, uma das maiores instituições públicas formadoras de pedagogos em todo o interior paulista, sendo a universidade pública estadual pioneira na formação de recursos humanos para o exercício do magistério com pessoas deficientes. Os docentes dos cursos de Pedagogia da UNESP possuem

produções científicas nacionais e internacionais nas mais variadas áreas do conhecimento, hoje destacando-se no cenário científico - acadêmico.

Para o funcionamento dos cursos de graduação da UNESP foram criados, em 1988, mas com a implementação datada de 1989, os Conselhos de Curso a partir do artigo 67 do Estatuto da UNESP e pela Resolução da UNESP nº 53, de 19 de junho de 1989. Os Conselhos de Curso de Pedagogia da UNESP tem sido de relevância para todos os processos de estruturação e reestruturação pelos quais os cursos passaram desde sua criação nos mais variados campi.

Os Conselhos de Curso de Pedagogia da UNESP tem por finalidade zelar pelo curso de Pedagogia. São constituídos por docentes que atuam nos diversos departamentos do curso de Pedagogia e por estudantes. Em alguns campi, existem Conselhos nos quais sua composição é paritária. O Conselho de Curso de Pedagogia tem a responsabilidade de organizar o Projeto Político Pedagógico de sua unidade, em conjunto com os docentes que ministram aulas no curso.

**2 FORMAÇÃO DE CONCEITOS E ATITUDES SOCIAIS: POSSIBILIDADES PARA
A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



Cabeça
Paris ou Céret, princípios de 1913.
Picasso



Cabeça de homem
Mougins, 9 de junho de 1971.
Picasso



Personagem
Mougins, 19 de janeiro de 1972.
Picasso



Cabeça de homem
Mougins, 30 de abril de 1972.
Picasso

Vygotsky, em seus trabalhos sobre o conhecimento humano, demonstra que o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1996, p. 115).

Isso significa que, para se trabalhar no plano abstrato, são necessárias formulações de conceitos, entendidos como um ato complexo, dinâmico e interfuncional, construídos por meio da atuação e inserção do indivíduo na cultura, mediado pelas relações com as outras pessoas. Neste meio, o indivíduo recebe conhecimentos por meio de aprendizados formais e não-formais promotores de subsídios para construção dos conceitos científicos e cotidianos.

Para realizar seus estudos sobre o processo de formação de conceitos, Vygotsky utilizou um método experimental pautado nos pressupostos filosóficos da teoria marxista do funcionamento dos processos mentais, porque percebia estes processos como em constante mudança e movimento. Assim, todo seu método diferenciava-se dos estudos experimentais convencionais centrados no desempenho da tarefa em si. O método utilizado por Vygotsky preocupava-se com o processo de formação de conceitos e não apenas com recortes estáticos dos processos cognitivos. Acreditamos que se uma pessoa tiver clareza sobre um conceito específico, isto pode vir a gerar mudança de atitudes, de hábitos e de comportamentos.

A literatura especializada tem nos evidenciado que a aquisição de informação sobre conceitos pode ser um dos mecanismos para a mudança de atitudes, mas não o único. Além dos estudos sobre formação de conceitos também estudamos os conceitos de atitudes sociais da Psicologia Social, ao considerarmos ser as atitudes sociais formadas como consequência da ação direta da pessoa com a tomada de conhecimento do mundo. Podemos dizer que nossas atitudes são formadas durante nosso processo de humanização de maneira dinâmica, assim como o processo de formação de conceitos.

Neste capítulo, teremos quatro tópicos, a saber: (1) perspectivas para a compreensão da formação de conceitos; (2) o processo de formação de conceitos na perspectiva Vigostkiana; (3) as atitudes sociais: possibilidades para a efetivação de conceito e (4) a conceituação de Educação Inclusiva: construção em processo de mudança conceitual.

2.1 Perspectivas para o entendimento da formação de conceitos

De acordo com Vygotsky (1998), para se trabalhar com o plano abstrato é necessária a formulação de conceitos. Esses conceitos são entendidos como um ato real e complexo do pensamento humano, construídos por meio do desenvolvimento e do aprendizado dos seres humanos. Para este autor, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento cognitivo e vice-versa, sendo esses processos construídos socialmente. A linguagem, por sua vez, tem um papel essencial no desenvolvimento pleno da formação dos conceitos.

Vygotsky (1998) indica ser tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem, processos fundamentais para a formação de conceitos. Estes processos seriam semelhantes a duas retas paralelas que, no início do desenvolvimento da ontogênese, caminhariam simultaneamente. Entretanto, no momento em que a atividade prática e o material sensorial (palavra) passam a atuar neste processo, ocorre a intersecção destas retas e este fenômeno marca, significativamente, o processo de desenvolvimento da mente do sujeito.

De acordo com Vygotsky (1996), uma das falhas dos estudos sobre a formação de conceitos era o não aprofundamento de algo que ocorreria no ínterim daquilo que a criança pode fazer sozinha (nível de desenvolvimento real ou desenvolvimento efetivo) e daquilo que ela faz com a ajuda dos outros (nível de desenvolvimento potencial).

Vygotsky (1996) evidencia ser o *desenvolvimento efetivo* o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança conseguidas como resultado de um processo específico já realizado anteriormente. O nível de desenvolvimento efetivo é verificado na execução daquilo que a criança realiza sozinha. E a *zona de desenvolvimento potencial ou proximal* é o que a criança realiza com a ajuda do adulto; esta zona permite que, posteriormente, a criança faça sozinha as ações aprendidas com os adultos ou colegas.

Essa zona de desenvolvimento proximal será futuramente o nível de desenvolvimento real. Essas noções dão à impressão de que o conhecimento é adquirido em forma de espiral, ou seja, um conceito incorpora-se a outros e adquire uma complexidade cada vez maior.

Para Vygotsky (1996), o processo de internalização de um determinado conceito ocorre por meio de duas funções: as funções *interpessoais* e as funções *intrapessoais*. As *funções interpessoais* são as atividades coletivas e sociais das quais os sujeitos participam. As *funções intrapessoais* são as atividades individuais como propriedades internas do pensamento do indivíduo.

Outro estudioso do conhecimento humano é Tomasello (1999). Esse autor, no texto “A origem cultural da cognição humana”, evidencia a aprendizagem como fator primordial no desenvolvimento. Essa capacidade de direcionar a atenção para um objeto ou pessoa é uma forma peculiar da percepção intencional e emerge por volta dos nove meses. Essa grande revolução no desenvolvimento infantil, que é a compreensão da criança do “self”, dos objetos e dos outros¹⁴, vai se tornando mais complexa, gradativamente, por meio do envolvimento da criança com o mundo.

Para Tomasello (1999) existem várias formas de aprendizagem: (1) a aprendizagem individual e direta, usada na interação inicial da criança com o objeto. Como exemplo desta forma de aprendizagem podemos mencionar o ato da criança chupar a chupeta; (2) a aprendizagem pelo aumento de estímulo que ocorre quando a criança direciona sua atenção a um objeto que o adulto balança para ela. Um exemplo é a mãe amarrar uma corda na chupeta e a balançar de um lado para o outro, próximo à criança; (3) a aprendizagem por emulação, realizada quando a criança observa a manipulação do objeto por um adulto. Como exemplo, a mãe puxa uma cadeira para sentar; (4) a aprendizagem por mímica, se realiza quando a criança repete os atos dos adultos sem saber a finalidade do ato e como exemplo citamos o ato da criança arrastar uma cadeira; (5) a aprendizagem por imitação ocorre quando a criança usa sua atenção dirigida e percebe a relação existente entre a finalidade da manipulação dos objetos pelo adulto. Como exemplo citamos o ato da criança arrastar sua cadeira ao ver a mãe arrastando a dela e (6) a aprendizagem cultural, que acontece quando a criança pode realizar generalizações da utilidade dos objetos para outras tarefas. Um exemplo disso é o ato da criança guardar seus brinquedos na sapateira ou brincar de casinha embaixo da mesa.

Mediante os estudos de Vygotsky (1999, 1996, 1962), Tomasello (1999) e Haselager (2001, 2002) é possível visualizar que o processo de aprendizagem inicia-se por meio da inter-relação entre a percepção e a ação da criança no mundo e que esta inter-relação por meio da atenção

¹⁴ A relação triádica discutida por Charles A. Pierce.

dirigida irá concretizar posteriores generalizações das tarefas aprendidas. Esses estudos ainda nos apontam que a aquisição de conceitos está imbricada no processo de aprendizagem. Ao refletirmos sobre esse tema, alguns questionamentos surgiram: (1) nos adultos, o processo de aquisição de um conceito é o mesmo que em crianças? (2) as pessoas, no nosso caso específico, os estudantes de pedagogia, apreendem o conceito de Educação Inclusiva da mesma forma como ocorre no processo de formação de conceitos das crianças?

Herculano-Houzel (2002) no texto “Mudança literal no cérebro: alfabetização muda o processamento de sons da palavra”, discute como a aquisição de novas palavras muda as estruturas cerebrais. Para isso, utiliza-se da pesquisa de Martin Ingvar, publicada na revista inglesa *Brain*, em 1998. Participaram desta pesquisa um grupo de 12 senhoras de uma mesma família, de uma aldeia do sul de Portugal, sendo que as irmãs mais novas eram alfabetizadas e as mais velhas não o eram. Segundo a descrição do estudo, eles optaram por senhoras da mesma família por serem do mesmo nível sócio-econômico e cultural.

A equipe de Ingvar realizou um “imageamento funcional do cérebro” das participantes enquanto elas deviam repetir palavras falsas e verdadeiras, ou seja, palavras com significado e palavras sem significado. Essa pesquisa demonstrou ser a habilidade de se lidar de maneira adequada com as unidades fonéticas da fala, não apenas como uma habilidade espontânea, mas desenvolvida com a leitura de uma língua (HERCULANO-HOUZEL, 2002).

Esse estudo de Ingvar evidencia que o processo de alfabetização dessas participantes ocorre por meio da interação de uma memória externa – sons e escritas, que é automatizada pelo cérebro por meio de muitas repetições.

Essa pesquisa nos oferece subsídios para acreditar que o processo de aprendizagem, aqui especificamente a alfabetização de senhoras portuguesas, antes de ser considerada uma representação interna, é a imitação e a repetição dos elementos externos disponíveis nas práticas sociais. Esse estudo sugere ser a aprendizagem uma aquisição cultural e que, talvez, apenas no início da aprendizagem dos conceitos se precise de representações.

Uma outra perspectiva para a compreensão de como um conceito se forma é a perspectiva histórica discutida em Fourez (1995).

Fourez, ao discutir como um conceito se forma na perspectiva histórica, aponta algumas distinções preliminares para a sua compreensão. Para esse autor, os termos “noção”, “idéia” e “conceito” são diferentes. “Noção” é o conhecimento superficial sobre um determinado conceito.

“Idéia” é a noção de um conceito tratado como uma verdade imutável e também é percebida como uma norma; esse termo se fundamenta no idealismo de Platão, discutido no “mito da caverna” (PLATÃO, 1965, 1999). “Conceito” é o conhecimento sobre algo, com uma visão não determinista. Fourez (1995) aponta que a diferença entre um conceito e uma idéia está na perspectiva histórica, pois para os idealistas as idéias são verdades fixas, universais e imutáveis, os conceitos, por sua vez, são mutáveis e seu significado está ligado à cultura na qual faça parte.

Para Fourez, “falar de conceito é tornar-se consciente de que eles podem ser modificados, uma vez que foram construídos” (1995, p. 230). Na perspectiva histórica, a ciência constrói seus conceitos diferentemente das noções e das ideais sobre coisas, uma vez que não representam verdades eternas.

De acordo com Fourez (1995), para compreendermos a construção e o funcionamento dos conceitos temos de considerar dois enfoques: (1º) O funcionamento de um conceito adquire significados pelo interpretante por meio dos signos em contexto de relatos específico e (2º) A construção e a evolução de um conceito ocorre devido às mudanças sociais.

Para Fourez (1995), ao definirmos um determinado conceito indicamos os relatos que lhes são satisfatórios naquele momento específico. Assim, “os relatos ligados ao conceito fornecem às pessoas ‘palavras para expressar’, as palavras para falar sobre a sua própria experiência” (p.238).

Esse autor demonstra, por meio de inúmeros exemplos do cotidiano, a dificuldade de definirmos um determinado conceito, quando ele ainda está em processo de construção. A sua estabilidade gerará o nascimento de um conceito ou de um novo conceito. Um novo conceito traz consigo a formação de um novo discurso ético.

Os conceitos científicos, na perspectiva histórica, também são construídos e evoluem da mesma maneira nas Ciências Humanas e nas Ciências Naturais, uma vez que seus conceitos são validados e aceitos pela comunidade científica da área do conhecimento no qual façam parte. Por exemplo¹⁵, o conceito de produtividade acadêmica está sendo validado e aceito por meio da comunidade acadêmica que o criou e o legitimou. Esse conceito traz e trará muitas outras implicações éticas sobre o seu funcionamento.

Fourez (1995) argumenta existir uma diferenciação na construção de novos conceitos pautados na perspectiva idealista dos pautados na perspectiva histórica. Na perspectiva do idealismo, um conceito se forma independentemente das condições materiais, econômicas,

¹⁵ Exemplo nosso.

políticas, culturais, etc e, geralmente, são definidas por criativos pensadores ou por uma lógica determinista do mundo. Na perspectiva histórica, os conceitos surgem no momento em que um problema social os faz necessário. Desta forma, um conceito emerge nas práticas sociais que as produzem, nos mais variados momentos históricos. Continuando com nosso exemplo de produtividade acadêmica, um docente não seria considerado improdutivo se a comunidade acadêmica não criasse padrões de produtividade e esses padrões de produtividade só são possíveis de se pensar na sociedade contemporânea com os princípios do neoliberalismo de mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Embora saibamos de diversificadas correntes teóricas que discutem esse mesmo processo de formação de conceitos, optamos por esses autores para fundamentação teórica deste trabalho por fazerem parte da formação da pesquisadora na área das Ciências Cognitivas e Filosofia da Mente. Sabemos que, ao optar por alguns autores, podemos cair no risco de uma superficialidade no momento das discussões dos resultados, mas como afirma Omote (2007, 2008, 2009 e 2010)¹⁶, o arcabouço teórico de teses e de dissertações são meros artefatos literários. Esperamos que nossos dados possam demonstrar existir fortes correlações entre arcabouço teórico e dados levantados.

Assim, nosso referencial teórico tem apontado que, a formação de conceitos é resultante de uma atividade complexa, da qual todas as funções intelectuais fazem parte, tais como: atenção deliberada, memória, abstração, capacidade de comparar e diferenciar, e outros. Essa atividade tem início na infância, amadurece ao longo do desenvolvimento e se configura na puberdade com possibilidades de várias significações, dependendo dos contextos histórico e social no qual ele está sendo construído. Dando continuidade aos nossos estudos, no tópico a seguir será descrito o processo de formação de conceitos, obtido por meio de observações e deduções de estudos experimentais de Vygotsky e seus colaboradores.

¹⁶ Discussões realizadas no grupo de pesquisa intitulado "Desvio, Diferença e Estigma", ocorre às segundas-feiras, sob a orientação do Prof. Dr. Sadao Omote.

2.2 () processo de formação de conceitos na perspectiva vygotskiana

Vygotsky (1998) argumenta, no início do século XX, na Rússia, a respeito de estudos sobre a formação de conceitos, os quais não possuíam um método experimental que propiciassem observar a dinâmica interna ocorrida neste processo. Assim, para entendermos a argumentação de Vygotsky, se faz necessário uma explanação sobre os métodos tradicionais que existiam até o momento de sua pesquisa¹⁷.

Segundo o autor, os métodos tradicionais se dividem em dois grupos, a saber: (1) método por definição e (2) método por abstração.

No método por definição investiga-se a definição dos conteúdos verbais já formados na criança. Para o autor, este método não possibilita um estudo aprofundado da formação de conceitos, pois lida com o produto acabado e não com o ínterim que ocorre no processo; centra-se ainda na palavra, não levando em conta a percepção e a elaboração processual do material sensorial que origina um conceito. Esse método não explora a relação entre o conceito e a realidade. Embora não tenhamos profundo conhecimento teórico na área da comunicação alternativa, nos parece ser esse um dos seus fundamentos teóricos.

No método por abstração investigam-se os processos psíquicos que levam a formação de conceitos. De acordo Vygotsky (1998), este método não analisa a complexidade do processo, pois faz recortes parciais dele, negligenciando “o papel desempenhado pelo símbolo (a palavra) na formação de conceitos” (p. 66).

Segundo o autor, esses métodos não fazem a correlação exigida no processo de formação de conceitos, ou seja, separam “a palavra do material perceptual e operam ora com um ora com outro”¹⁸ (VYGOTSKY, 1962, p. 53, tradução nossa).

Para Vygotsky (1998), houve um significativo avanço nos estudos sobre a formação de conceitos. Estes estudos, realizados por Ach e Ritmat, tentaram relacionar os dois métodos tradicionais anteriores e propuseram um método que se centrava nas “condições funcionais da formação de conceitos” (p.67). Neste método, a formação de conceitos não é um processo

¹⁷ Salientamos que não desconhecemos as inúmeras pesquisas do século XXI realizadas, principalmente, nas neurociências, na psicologia e nas ciências cognitivas sobre a formação de conceitos. Entretanto, optamos por manter as análises de Vygotsky, uma vez que muitas dessas pesquisas se baseiam nos estudos desse autor.

¹⁸ Original “the word from the perceptual material and operates with one or the other”.

mecânico, mas um processo criativo. Um conceito, nessa perspectiva, não é de forma alguma isolado, fossilizado e imutável, mas um processo cognitivo dinâmico a serviço da comunicação, do entendimento e da resolução de problemas. O único equívoco deste método, na compreensão de Vygotsky (1998), é o de direcioná-lo a uma visão teleológica do processo, com uma tendência ao determinismo, ou seja, esses estudos resumem-se “na afirmação de que o próprio objetivo cria a atividade adequada, por meio da tendência determinante – isto é, que o problema traz em si a sua própria solução” (p.70).

Desta forma, Vygotsky utiliza para a investigação do processo de formação de conceitos, um método que relaciona os dois métodos tradicionais, supracitados, sem cair em uma tendência ao determinismo. Esse método foi desenvolvido pelo seu colaborador L. S. Sakaharov, o método de dupla estimulação.

O método de dupla estimulação¹⁹ consistia em:

[] 22 blocos de madeira, de cores, formas, alturas e larguras diferentes. Existiam cinco cores diferentes, seis formas diferentes, duas alturas (os blocos altos e os baixos) e duas larguras da superfície horizontal (larga e estreita) Na face inferior de cada bloco, que não é vista pelo sujeito observado, está escrita uma das quatro palavras sem sentido: *lag*, *bik*, *mur*, *cev*. Sem considerar a cor ou a forma, *lag* está escrita em todos os blocos altos e largos, *bik* em todos os blocos baixos e largos, *mur* nos blocos altos e estreitos, e *cev* nos blocos baixos e estreitos. No início do experimento todos os blocos, bem misturados quanto às cores, tamanhos e formas, estão espalhados sobre uma mesa à frente do sujeito... O examinador vira um dos blocos, mostra-o e lê seu nome para o sujeito e pede a ele que pegue todos os blocos que pareçam ser do mesmo tipo. Após o sujeito ter feito isso... o examinador vira um dos blocos “erradamente” selecionados, mostra que aquele bloco é de um tipo diferente e incentiva o sujeito a continuar tentando. Depois de cada nova tentativa, outro dos blocos erradamente retirados é virado. À medida que o número de blocos virados aumenta, o sujeito gradualmente adquire uma base para descobrir a que características dos blocos as palavras sem sentidos se referem. Assim que faz essa descoberta, as... palavras... passam a referir-se a tipos definidos de objetos (por exemplo, *lag* para os blocos [altos] e largos, *bik* para baixos e largos), e assim são criados novos conceitos para os quais a linguagem [língua] não dá nomes. O sujeito é então capaz de completar a tarefa de separar os quatro tipos de blocos indicados pelas palavras sem sentidos. Dessa forma, *o uso de conceitos tem um valor funcional definido para o desempenho exigido por este teste*. Se o sujeito realmente usa o pensamento conceitual ao tentar resolver o problema [...] é o que se pode deduzir a partir da natureza dos grupos que ele constrói e de seu procedimento ao construí-los: praticamente cada passo de seu raciocínio reflete-se na sua manipulação dos blocos. *A primeira abordagem do problema, o manuseio da mostra, a resposta à correção, a descoberta da solução - todos esses estágios do experimento fornecem dados que podem servir de indicadores do nível de raciocínio do sujeito* (VYGOTSKY, 1998, p. 70-71, grifos nossos).

¹⁹ Optamos em manter a descrição do método na íntegra para evitar possíveis equívocos

De acordo com Vygotsky (1998), no método de dupla estimulação, o problema da tarefa é mostrado ao indivíduo desde o início da realização da tarefa e permanece até o seu final, sendo que as chaves para solução do problema são introduzidas paulatinamente. Isto o diferencia do método de Ach, no qual o indivíduo antes de saber qual é a tarefa pode ler e manusear as palavras sem sentidos.

O método de dupla estimulação evidencia algumas importantes considerações, a saber: (1) o processo de formação de conceitos se inicia na infância, (2) existe uma interfuncionalidade entre as funções intelectuais e (3) para se trabalhar com os conceitos verdadeiros há a necessidade do desenvolvimento das funções intelectuais.

Para Vygotsky (1998), as funções intelectuais que formaram a base psicológica da formação dos conceitos verdadeiros irão amadurecer, se configurar e se desenvolver na puberdade. Anteriormente a esse período, o que ocorre no processo de formação de um conceito são os equivalentes funcionais, que mantêm “uma relação semelhante à do embrião com o organismo plenamente desenvolvido” (p. 72).

Segundo o autor, a formação de conceitos é resultante de uma atividade complexa, na qual todas as funções intelectuais básicas fazem parte, tais como: a memória, atenção, formação de imagens, inferências ou tendências determinantes. Entretanto, todas essas funções sem o uso do signo – ou palavras – não são suficientes.

Outro fator relevante, mas não único, para a formação de conceitos são as exigências, as tarefas ou os problemas que o meio sociocultural oferece ao adolescente, pois se esse meio não oferecer novas exigências “o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados ou só os alcançará com grande atraso” (VYGOTSKY, 1998, p. 73). Entretanto, essas exigências por si só não explicam o mecanismo de desenvolvimento da formação de um conceito. A função dessas exigências é a ampliação sociocultural global do adolescente, a qual afeta, significativamente, o conteúdo e o desenvolvimento do seu raciocínio. Se na adolescência não existe nenhuma nova função elementar, o que de fato existe é uma reorganização das funções já existentes:

[...] as funções existentes são incorporadas a uma nova estrutura, formam uma nova síntese, tomam-se partes de um novo todo complexo, as leis que regem esse todo também determinam o destino de cada uma das partes. Aprender a direccionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo de formação de conceitos (VYGOTSKY, 1998, p.73-74)

Para a verificação empírica do método da dupla estimulação, Vygotsky e seus colaboradores, Kotelova e Pashakovskaja, fizeram algumas alterações e o aplicaram a mais de 300 pessoas, dentre elas: crianças, adolescentes, adultos e pessoas com distúrbios patológicos (intelectuais ou lingüísticos). No texto de Vygotsky (1998) não há a descrição dos procedimentos adotados para uma replicação literal de seu método, mas o autor conclui que o processo de formação de conceitos passa por três fases básicas que se subdividem em vários estágios²⁰.

A primeira fase, aqui denominada pensamento sincrético²¹, é caracterizada pela agregação desorganizada ou amontoados que se utiliza para solucionar uma tarefa. Este é o primeiro passo dado pela criança para formação de conceitos. Nesta fase, as crianças agrupam os objetos de forma desigual, sem fundamento algum, revelando “uma extensão difusa e não direcionada do significado do signo a objetos naturalmente não relacionados entre si” (VYGOTSKY, 1998, p.74) ou de forma ocasional na percepção que a criança tem do objeto. Assim, nessa fase, o significado da palavra para a criança é um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados. Devido a esse sincretismo, no significado da palavra, a imagem dos signos na mente da criança é extremamente instável.

Nesta fase, a percepção, o pensamento e a ação da criança tendem a se misturar em diversificados “elementos em uma imagem desarticulada, por força de alguma impressão ocasional” (VYGOTSKY, 1998, p.74). Assim, a criança tende a confundir os elos reais entre as coisas. Para elucidar esta fase utilizaremos as próprias palavras do autor, que a descreve como:

[...] o resultado de uma tendência a compensar, por uma superabundância de conexões subjetivas, a insuficiência das relações objetivas bem apreendidas, e a confundir esses elos subjetivos com elos reais entre as coisas. Essas relações sincréticas e o acúmulo desordenado de objetos agrupados sob o significado de uma palavra também refletem elos objetivos na medida em que estes últimos coincidem com as relações entre as percepções ou impressões da criança (VYGOTSKY, 1998, p.75)

²⁰ Salientamos que o autor em voga, apenas para fins metodológicos, faz esta divisão, pois ele próprio é crítico do atomismo na ciência. Assim, acredita-se que o autor tem como pano de fundo a visão global e dialética do processo de formação de conceitos

²¹ Vygotsky (1998) não dá uma denominação a essa fase, apenas evidencia que Claparède a chama de *sincretismo* e Blonsky de *coerência incoerente*. Entretanto, para fins metodológicos optou-se por denominá-la de *pensamento sincrético*.

Para o autor, muitas palavras coincidem no significado tanto para o adulto quanto para criança por coincidir com objetos concretos, a exemplo: copo, prato, mesa, etc.²² Assim, percebemos desde os primórdios da formação de um conceito, na ontogênese, que o mundo real ou vivenciado é fator relevante para o seu desenvolvimento, embora não o único.

Os estudos experimentais de Vygotsky (1998) evidenciaram existir, na primeira fase da formação de conceitos, três estágios distintos. No primeiro, os amontoados sincréticos são manifestados pela tentativa e erro, os grupos são desarticulados e criados ao acaso, cada objeto apresentado à criança é uma mera suposição que pode ser confirmada ou não pelo experimentar. No segundo, os amontoados sincréticos são determinados pelo campo visual da criança que determinaram a posição espacial dos objetos experimentais; assim neste estágio a “[...] imagem ou grupo sincréticos formam-se como resultado da contigüidade no tempo ou no espaço dos elementos isolados, ou pelo fato de serem inseridos em alguma outra relação mais complexa pela percepção imediata da criança” (VYGOTSKY, 1998, p.75). No terceiro, a imagem sincrética tem uma base mais complexa pois, tendo passado pelos estágios anteriores, já elabora com mais coerência seus amontoados de objetos. Pode-se dizer que existe uma coerência incoerente pois ainda não existem, nos elementos recombinaados, elos intrínsecos entre si. O que diferencia este estágio dos demais é que ao tentar dar significado a uma nova palavra, a criança o faria por meio de uma operação processual de duas etapas, entretanto “[...] essa operação mais elaborada permanece sincrética e não resulta em uma ordem maior do que a simples agregação dos amontoados” (VYGOTSKY, 1998, p. 76).

A segunda fase, denominada pelo autor como pensamento por complexos, é caracterizado pela transitoriedade e variabilidade do pensamento, ou seja, as crianças agrupam os objetos por suas próprias características e não por um traço estável. As crianças agrupam os objetos por traços distintos e mutáveis, como se elas fossem famílias separadas e relacionais. As associações dos objetos são realizadas mais pelas impressões concretas do que pelas impressões subjetivas, uma vez que a criança já superou em grande parte seu egocentrismo. A função principal desse tipo de pensamento é a de estabelecer elos e relações entre os elementos para que ocorram as generalizações futuras. Assim, as ligações entre os elementos são concretos e reais, com traços de objetividade, pois é uma evolução do sincretismo ao pensamento conceitual. (VYGOTSKY, 1998)

²² Exemplos nossos.

De acordo com Vygotsky (1998), esse estágio do desenvolvimento na formação de conceitos é marcado pelas relações “concretas e factuais, e não abstratas e lógicas” (p. 77). Essas relações ocorrem mediante a experiência direta da criança com o objeto. A diferença entre este tipo de pensamento com a de um conceito verdadeiro é que no primeiro os agrupamentos dos elementos ocorrem devido as ligações factuais que estão presentes no momento de escolha, enquanto no último os agrupamentos ocorrem de acordo com um atributo do próprio objeto.

Os estudos experimentais sobre a formação de conceitos de Vygotsky evidenciaram ainda que esta segunda fase subdivide-se em cinco estágios que se sucedem uns após os outros, dificultando indicar quando um se inicia e quando o outro termina. Esses estágios são: o complexo tipo associativo, o complexo de coleções, o complexo em cadeia, o complexo difuso e o complexo de pseudoconceito.

No complexo associativo, a criança estabelece ligações entre os objetos por uma semelhança, em contraste ou pela proximidade do espaço. No complexo de coleções a criança agrupa os objetos, ou sua impressão concreta do objeto, com base em características que os tornam diferentes e complementares entre si. Este agrupamento dos objetos é realizado com a participação da operação prática, que poderíamos chamar de cooperação funcional. No complexo em cadeia, os agrupamentos são realizados pela característica de um objeto isolado, sendo um agrupamento vago e flutuante. É, antes de tudo, uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados em uma única corrente, com a transmissão de significado de um elo para o outro. No complexo difuso, os agrupamentos são feitos por meio de conexões difusas, indeterminadas e instáveis, que extrapolam os limites da experiência. No complexo de pseudoconceitos, as crianças pensam por pseudoconceitos, ou seja, palavras designam complexos de objetos concretos estabelecendo conexões com uma lógica própria. Este complexo é o elo entre o pensamento por complexos e o estágio final da formação de conceitos. Neste estágio, a criança é capaz de realizar generalizações semelhantes a de adultos, justificada pela ocorrência de muitas interações com os adultos por meio da comunicação verbal. Esse processo de interação intensifica o processo de formação de conceitos. Entretanto, a criança não tem consciência de estar iniciando a prática do pensamento conceitual.

Na fase do pensamento conceitual ocorre o amadurecimento intelectual. A criança está próxima do pensar abstratamente sem a necessidade da experiência concreta. O germe dessa fase é enlaçado no pensamento por complexos. Esta fase subdivide-se em dois estágios: o

desenvolvimento por abstração e o dos conceitos potenciais. No estágio do desenvolvimento da abstração, a criança agrupa objetos com base no grau máximo de semelhanças entre os componentes. Neste estágio, a criança abstrai todo um conjunto de características sem distingui-las claramente entre si. Essa abstração é baseada numa atribuição superficial dos objetos. No estágio dos conceitos potenciais, a criança realiza agrupamentos com base num único atributo do objeto. Esses conceitos potenciais podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual como no prático. Na esfera do pensamento perceptual, os agrupamentos pautam-se nas impressões semelhantes que a criança tem do objeto. A esfera do pensamento prático está pautada nos significados funcionais semelhantes que a criança tem do objeto.

Segundo Vygotsky (1998), no adolescente os pensamentos sincréticos e por complexos vão desaparecendo gradualmente e os conceitos potenciais são usados com menor intensidade para a formação de conceitos verdadeiros. Mesmo tendo aprendido a formar conceitos, o adolescente continua a operar com os elementos anteriores, ora com os sincréticos, ora com os por complexos por muito tempo. A adolescência passa a ser o momento de transição para a formação plena dos conceitos abstratos racionais sem necessariamente precisar da experiência.

Outro fator diretamente ligado à formação de conceitos, em Vygotsky (1998, 1996, 1962), é a influência da linguagem, uma vez que o pensamento humano está intrinsecamente ligado à linguagem.

Vygotsky (1998, 1996, 1962), argumenta que o pensamento e a linguagem refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, constituindo-se as chaves para compreensão da natureza da consciência humana. Para o autor, as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência, uma vez que a palavra é um microcosmo da consciência humana. Os argumentos de Vygotsky (1998, 1996, 1962), nos levam a refletir que o conceito de Educação Inclusiva está em construção, portanto passíveis de várias atribuições de significado dependendo do contexto no qual é proferido. Acreditamos que a atribuição de sentido deste conceito pelos estudantes de Pedagogia poderá variar de acordo com a constituição de cada um dos campi da Universidade Estadual Paulista, conforme retornaremos a discutir no capítulo quatro.

Embora os estudos de Vygostky façam referência à ação mediada e à ação para execução da tarefa, ele não discute a influência das atitudes sociais sobre a ação executada. Neste trabalho, dentre as variáveis que analisamos, uma se constituiu no estudo das atitudes sociais em relação à

inclusão dos participantes. Como isto não foi contemplado nos estudos de Vygotsky sobre a formação de conceitos, no próximo tópico nós descreveremos como esses estudos se efetivaram na psicologia social.

2.3 As atitudes sociais: possibilidade para a efetivação dos conceitos

Os estudos sobre as atitudes sociais são datados diferentemente nos manuais de Psicologia ou mesmo em artigos científicos especializados, sejam na Psicologia Social ou mesmo em outras ciências que se apropriaram do uso desse conhecimento. Bain (1930), ao analisar 261 referências bibliográficas na área da Psicologia Social e da Sociologia, dentre elas artigos científicos, dissertações, livros e teses, verificou que a expressão “atitudes sociais” era definida e entendida das mais variadas maneiras, tais como: “trait”, opinião, desejo, interesse, disposição, tendência, preferências, preconceito, vontade, sentimento, motivação, objetivo, meta, idéia, ideal, emoção, instintos e reflexo. Nesse estudo de Bain o primeiro artigo por ele analisado é datado de 1918.

Droba (1933), também analisando o uso da expressão “atitudes sociais”, verificou que na literatura era entendida com os mais diversificados significados. Em sua opinião, isto não se apresentava como um problema, mas demonstrava a importância de estudá-lo. Para Droba, a definição mais usual na literatura é de Bogardus. Essa definição é a mais usualmente encontrada na literatura da Psicologia Social (GAWRONSKI, 2007; GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005; RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007), uma vez que descreve as atitudes como “[...] uma tendência para agir a favor ou contra algo no meio ambiente, o que se torna por valor positivo ou negativo” (DROBA, 1933, p. 515). Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007), apontam que Allport, em 1935, já demonstrava mais de cem definições para a expressão.

As atitudes sociais são, hoje, estudadas por muitas áreas do conhecimento, não se restringindo mais a área da Psicologia Social ou da Sociologia. Embora seu emprego em muitas áreas, o seu conceito é fundamentado na Psicologia Social (HEIZER; GARCIA; VIEIRA, 2009; GAWRONSKI, 2007; NOVAES et al., 2008). Os teóricos das atitudes sociais são unânimes quanto à relevância da publicação do artigo de Thurstone, em 1927, intitulado “Atitudes can be measured” para o estudo da mensuração das atitudes sociais. Posteriormente, Thurstone e Rensis

Likert criaram as escalas para mensuração de atitudes, cujo fundamento pautava-se nos princípios da psicofísica, presente nos estudos científicos da época (BUTTON, 1998; DUPUY, 1996; GANASCIA, 1996; TURING, 1973; VIGNAUX, 1991).

Leon Festinger, em 1957, “argumenta que as pessoas tentam manter uma consistência entre suas atitudes e comportamentos e que as discrepâncias criam uma tensão desagradável que precisa ser resolvida” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.408).

Diferentemente de julgamentos superficiais, os estudos das atitudes sociais não estão relacionados com o behaviorismo metodológico²³, mas com os estudos da psicologia social. Para Gazzaniga e Heatherton, “a psicologia social tem a ver com como os outros influenciam como pensamos, nos sentimos e agimos” (p.409), o que está no cerne dos estudos de Vygotsky. Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007), “a Psicologia Social é o estudo científico da influência recíproca entre as pessoas (interação social) e do processo cognitivo gerado por esta interação (pensamento social)” (p.21).

É sabido que uma pessoa em interação com a ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas e essas impressões irá direcionar o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. Nossas atitudes são formadas durante nosso processo de socialização, como uma das características do nosso processo de humanização.

O estudo das atitudes é um dos temas centrais da cognição social, estudado na Psicologia Social. Para Gazzaniga e Heatherton (2005), as atitudes não são observáveis e estão relacionadas com a avaliação feita de um objeto, indicando a favorabilidade ou desfavorabilidade em relação

²³ No início do século 20, especificamente nos Estados Unidos da América, organiza-se o movimento behaviorista, resultante de duas tradições influenciadas pelas ciências humanas. A primeira tradição, denominada positivista, era regida pelo princípio de que somente o conhecimento verificável poderia ser verdadeiro, objetivo e racional. A segunda, denominada pragmática, dava ênfase ao caráter instrumental e à produção entendida como útil do conhecimento. Watson (1878-1958) foi considerado seu precursor, ao publicar, em 1913, um artigo intitulado *Psychology as the behaviorist views it*. Esse behaviorismo originário de Watson (apud.: SKINNER, 1982) foi denominado como “behaviorismo metodológico”, por apresentar uma crítica radical ao método introspectivo.

De acordo com Skinner (1982), precursor do chamado “behaviorismo radical” ou “neobehaviorismo”, a falha do “behaviorismo metodológico” foi, ao mesmo tempo, admitir a existência de processos mentais e não os considerar, por não os entenderem como passíveis de abordagens objetivas. Por outro lado, o “behaviorismo radical” procurou estabelecer o equilíbrio entre o mentalismo e o estudo do comportamento, uma vez que os processos mentais não eram considerados como inobserváveis e, também, não eram descartados como algo subjetivo. “Simplesmente questiona a natureza do objeto observado e a fidedignidade das observações” (SKINNER, 1982, p 19).

Mattos (1990) sugere que as obras de Skinner vão além do positivismo lógico, pois também é possível encontrar, na construção de sua teoria, uma postura anti-formalista e empírico-descritiva. Skinner, ainda, para essa autora, poderia ser considerado um behaviorista “na medida em que nega ao psiquismo a função de causa do comportamento, embora não negue a possibilidade, de através de um estudo da linguagem do sujeito, estudar seus estados internos, como seu pensamento e sentimentos” (p. 07)

ao objeto ou idéia avaliada. Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007), os elementos principais característicos das atitudes sociais são: “[...] a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social” (p. 97-98).

As atitudes são formadas por três elementos, a saber: o afeto, a cognição e o comportamento. Para Gazzaniga e Heatherton (2005), o modelo das atitudes baseados nesses três componentes demonstra a existência da “correlação entre como as pessoas se sentem a respeito de um objeto, o que acreditam em relação àquele objeto e como se comportam em relação a ele” (p. 421).

As atitudes se desenvolvem por meio de vários fatores através da experiência e da aprendizagem. Uma pessoa tenderá a formar atitudes em relação aos agentes situacionais quanto mais exposta for a experiências diretas. Assim, os estudos sobre as atitudes sociais podem vir a ser uma das possibilidades para compreensão da complexidade que é tornar a sociedade mais favorável à inclusão.

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são uma das condições para efetivação da sociedade inclusiva, uma vez que poderão organizar ou re-organizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável ou desfavorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação ou negação das diferenças. Nesse sentido, esse “novo homem inclusivo” poderá ser formado por intermédio da escola, uma escola que invista na construção de atitudes, genuinamente inclusivas e não meramente discursivas como temos presenciado nas vivências escolares e nos relatos de pesquisa (ABPEE, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010; DUEK, 2009;). Caso as atitudes genuinamente favoráveis à inclusão não ocorram, as técnicas, os recursos, as capacitações, etc. poderão servir, apenas, para excluir ou justificar a exclusão, ou ainda para justificar a dificuldade da inclusão.

Ainda nas investigações sobre as atitudes sociais, encontramos os estudos de Robert Zajoc (apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005) sobre o “mero efeito da exposição”. Esse estudo evidenciou que pessoas expostas inúmeras vezes a itens com os quais não lhes eram familiares tenderam a apresentar atitudes mais positivas aos itens dos quais foram expostas. A título de exemplificação desse efeito²⁴, pensemos que você leitor dessa tese e seu colega de trabalho recebam duas fotos suas, uma foto com sua imagem normal e uma outra com sua imagem

²⁴ Adaptação da exemplificação dada pelo autor.

invertida. Ao escolher a foto que melhor o represente você tenderá a escolher a foto com sua imagem invertida, enquanto que seu colega tenderá a escolher a foto com sua imagem normal. A sua escolha ocorre porque “é o que corresponde ao que [você vê] quando se [olha] no espelho” (p.421), a escolha de seu colega corresponde a como ele lhe percebe no cotidiano.

Outro fator influenciador nas atitudes é o condicionamento. De acordo com a teoria do condicionamento, “um estímulo anteriormente neutro leva à mesma resposta de atitude que o emparelhado” (p.421). Um exemplo típico desse fator é o usualmente utilizado nas propagandas de produtos. Como exemplo, basta lembrarmos das propagandas de cervejas em que, normalmente, são emparelhados ícones musicais a atrizes ou atores do momento. Isso leva aos consumidores de cerveja a desenvolverem atitudes mais positivas com relação ao produto.

As atitudes também são moldadas pelo “condicionamento operante”. Ao recebermos uma recompensa por determinado comportamento tenderemos a desenvolver uma atitude mais positiva ao comportamento efetuado. Como exemplo, pensemos que, se em todas às vezes que um enamorado entregar um buquê de flores à sua namorada, receber um beijo, ele tenderá a desenvolver uma atitude mais positiva em relação ao ato de presentear com flores.

Outro fator que influencia as atitudes é a socialização. Existem determinadas atitudes que aprendemos por condicionantes sociais. Como exemplo, pensemos nas culinárias regionais brasileiras e que os nossos hábitos alimentares são influenciados pela região em que vivemos. Um exemplo citado por Gazzaniga e Heatherton (2005) é o hábito alimentar de algumas culturas orientais que se deliciam ao petiscarem vermes enquanto que nós, ocidentais, consideramos os mesmos vermes nojentos e repugnantes.

As atitudes, em algumas pessoas, podem ainda serem formadas por meio de determinantes genéticos. Estudos sobre a carga genética das atitudes de Tesser (apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 422), realizados em 1993, demonstraram que “as atitudes altamente herdáveis eliciam respostas mais rápidas, são mais resistentes à mudanças e têm um impacto maior sobre as avaliações de atratividade do que as atitudes menos herdáveis”.

Além dos determinantes genéticos, nos estudos sobre as atitudes discute-se sobre a predição dos comportamentos em certas circunstâncias. De acordo com esses estudos, as atitudes, ao se tornarem adaptativas, orientam o comportamento. Quanto mais intensa e pessoal for uma determinada atitude, mais tenderá a predizer a coerência durante o passar do tempo e a resistência à mudança de um comportamento.

Para Gazzaniga e Heatherton (2005), a especificidade de uma atitude irá predizer o comportamento. Como exemplo, pensemos nas atitudes favoráveis de um professor em relação à inclusão de um aluno com paralisia cerebral. Suas atitudes irão predizer se ele adaptará os recursos necessários para o aluno, mais do que suas crenças sobre a educação inclusiva.

Greenwald e Banaji (apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005) observaram em seus estudos sobre as atitudes, a existência de “atitudes implícitas”. Esse tipo de atitude é rapidamente acessado pela memória e influenciam o comportamento e os sentimentos que estão em um nível inconsciente.

Os estudos sobre as atitudes implícitas por meio de testes (GREENWALD; MCGHEE; SCHWARTZ, 1998) demonstram que as pessoas correlacionam objetos positivos a rótulos positivos. Os estudos de Wilson (apud GREENWALD; MCGHEE; SCHWARTZ, 1998), demonstraram como as pessoas têm atitudes duplas com relação a um mesmo objeto, sendo que uma atitude pode ser automática e inconsciente e pode ser explícita e lembrada, quando uma pessoa contempla sua própria atitude.

Lembremos ainda que existem discrepâncias entre as atitudes e os comportamentos. Estudos (AINLAY; BECKERG; COLEMAN, 1986) realizados na década de 30, sobre o racismo em relação aos chineses nos estabelecimentos americanos, discutiram essas discrepâncias.

Richard La Piere (apud RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007; GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005; CABECINHAS, 2004; STANGOR; GRANDALL, 2003) realizou um estudo para verificar o preconceito contra os asiáticos na Califórnia²⁵. Nesse estudo, o pesquisador viajou com um casal de chineses por hotéis californianos. Nos 250 estabelecimentos visitados, o casal foi tratado com excelência, o que divergia do esperado pela literatura especializada. Após a pesquisa de campo, o pesquisador enviou um questionário aos locais por onde haviam realizado a pesquisa. Nesse questionário havia questões sobre a aceitação de chineses nos respectivos estabelecimentos e 92% responderam que os chineses não seriam atendidos nesses estabelecimentos.

Essa pesquisa demonstrou aos estudiosos da área que as “atitudes privadamente mantidas podem não predizer o comportamento quando contradizem valores sociais normativos ou quando sua expressão levaria a encontros interpessoais embaraçosos” (GAZZANIGA; HEATHERTON,

²⁵ Salientamos que nos Estados Unidos da América, na década de 30, havia uma forte discriminação racial contra os chineses, a tal ponto que eram comuns encontrar placas na frente de restaurantes e lojas com os seguintes dizeres “Proibida a entrada de cães e a de chineses”.

2005, p. 423). Na perspectiva de Cabecinhas (2004), esses resultados demonstram as possibilidades da existência de “uma manifestação de tolerância ao nível comportamental e, simultaneamente, uma expressão de intolerância ao nível atitudinal, pelo que foram interpretados como reflectindo uma inconsistência entre atitudes e comportamento” (p.10).

De acordo com Cabecinhas (2004), os estudos de LaPierre foram replicados por diversos estudiosos. Uma dessas replicações foi realizada por Kutner, Wilkin e Yarrow, em 1952, modificando o grupo focal de chineses para negros, cujos resultados foram idênticos aos de La Pierre.

Para Gazzaniga e Heatherton (2005), os estudos sobre a discrepância entre as atitudes e os comportamentos têm suas raízes originárias em 1957, com Leon Festinger, responsável pela criação da “teoria da dissonância cognitiva”.

A teoria da dissonância cognitiva de Festinger, na versão original, foi resumida por Zajonc, em 1986, da seguinte maneira:

- 1 Dissonância cognitiva é um estado desagradável
- 2 Havendo dissonância cognitiva o indivíduo tenta reduzi-la ou eliminá-la e se comporta de forma a evitar acontecimento que a aumentem.
- 3 Havendo consonância, o indivíduo se comporta de forma a evitar acontecimentos provocadores de dissonância.
- 4 A severidade ou intensidade da dissonância cognitiva varia de acordo com a importância das cognições em relação dissonante umas com as outras, e o número relativo de cognições que estão em relação dissonante.
5. A força das tendências enumeradas em 2) e 3) é uma função direta da severidade d dissonância.
- 6 Dissonância cognitiva só pode ser reduzida ou eliminada através de a) acréscimo de novas cognições ou b) mudança de cognições existentes
7. O acréscimo de novas cognições reduz a dissonância se a) as cognições acrescentadas adicionam peso a um lado e assim diminuem a proporção de elementos cognitivos que são dissonantes ou b) as novas cognições mudam a importância dos elementos cognitivos que estão em relação dissonante uns com os outros.
8. A mudança de cognições existentes reduz a dissonância se a) o seu novo conteúdo faz com que se tornem menos contraditórias entre si ou b) sua importância é diminuída.
9. Se não é possível acrescentarem-se novas cognições ou mudarem-se as existentes através de um processo passivo, recorrer-se-á a comportamentos que tenham consequências cognitivas que favoreçam um estado consoante. A procura de novas informações é um exemplo de tal comportamento. (apud RODRIGUES; ASSMAR, JABLONSKI, 2007, p. 114-115)

Posteriormente esse estudo foi acrescido pelo os estudos do próprio Festinger, em 1964, da diferenciação entre conflito e a dissonância. Para esse autor, o conflito ocorrerá no momento da

pré-decisão, ao ter que fazer escolhas sobre as alternativas de forma objetiva. Os mecanismos da dissonância ocorrerão após a decisão tomada.

A dissonância cognitiva ocorre quando houver uma contradição entre duas atitudes ou entre uma atitude e um comportamento. Por exemplo, os professores de uma determinada escola podem acreditar ser “politicamente correto” incluir um aluno com deficiência em sala de aula, concordando com a política de inclusão escolar, mas recusar um aluno com deficiência intelectual. Essa dissonância gerará ansiedade e tensão no professor, que procurará reduzir e aliviar o desconforto assim gerado. Ele tenderá a reduzir essa dissonância por meio de mudanças de suas atitudes ou de seu comportamento, começando a discordar e a criticar as políticas de inclusão escolar ou poderá aceitar e criar estratégias para efetivação da inclusão escolar de um aluno com deficiência em sua sala de aula.

Esse mecanismo de equilíbrio cognitivo (ou estruturação do ego), por meio da dissonância cognitiva, “molda comportamentos e percepções, para que as pessoas mantenham uma constância cognitiva. Nós ignoramos informações que refutam ou contradizem nossas crenças e aceitamos sem críticas as informações que as confirmam” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 23).

Um dos maiores interesses neste estudo é a modificação das atitudes em relação à inclusão, com vistas à criação de atitudes sociais genuinamente favoráveis. Nessa perspectiva, os estudos realizados por Festinger, entre 1957 a 1959, apontam nossa tendência a procurar “um estado de harmonia em nossas cognições²⁶” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007, p. 114).

Nesse estudo de mudanças de atitudes de Leon Festinger e Merrill Carlsmith (apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 423-424; RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007), alguns alunos foram induzidos a se comportar de maneira contrária aos seus princípios em troca de dinheiro. No experimento, os alunos foram colocados durante uma hora para trabalhar em uma tarefa considerada pelos experimentadores como chata. O experimentador pedia aos participantes que eles deveriam dizer aos próximos alunos, quando entrassem na sala, ser a tarefa educativa, interessante e importante. Os participantes recebiam de um a vinte dólares por essa tarefa. Depois esses participantes, sobre o pretexto de estarem participando de uma nova pesquisa, avaliavam o quanto a tarefa tinha sido agradável para eles. Os estudantes que

²⁶ Para se evitar problemas conceituais, o termo “cognição” é definido por Festinger como “qualquer conhecimento, opinião ou crença acerca do ambiente, acerca da própria pessoa ou acerca de seu comportamento” (RODRIGUES, ASSMAR; JABLONSKI, 2007, p. 114)

receberam um dólar avaliaram a tarefa como muito mais agradável do que aqueles que receberam 20 dólares.

Esse famoso estudo de Festinger e Carlsmith demonstrou que quando os participantes recebiam um dólar, eles avaliavam a tarefa como sendo mais agradável. Para os pesquisadores, isso se deu pelo fato dos participantes desse grupo ter “*uma justificativa insuficiente para mentir*” (apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 424, grifos dos autores), necessitando modificar suas atitudes em relação à tarefa. Esse grupo de participantes vivenciou a dissonância cognitiva e suas atitudes em relação à tarefa se modificaram. Nesse experimento, o que estava em estudo não era o interesse por altas ou baixas quantias de dinheiro, mas se as pessoas mudam suas atitudes com recompensa maior ou menor ao realizarem tarefas que são contrárias aos seus princípios ou valores.

Para a teoria da dissonância cognitiva “a magnitude da dissonância será tanto *maior* quanto *menor* for o incentivo capaz de levar uma pessoa a engajar-se num comportamento contrário aos seus valores” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007, p. 117, grifos do autor), confirmada também por estudos posteriores de Cohen.

De acordo com Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 424, grifo dos autores), “se as pessoas forem obrigadas a realizar uma ação que é inconsistente com suas crenças, elas passam pela experiência de uma dissonância mínima. Mas se *escolhem* um comportamento que vai contra suas atitudes, a dissonância surge e precisa ser resolvida”. Assim, nos parece ser a contradição existente dentro do próprio processo de inclusão escolar uma das possibilidades para a efetivação da educação inclusiva. Essa dissonância pela qual passamos sobre os processos de inclusão escolar podem ser as respostas para intervir nas mudanças de atitudes futuras dos estudantes de Pedagogia. Pensamos que este indicativo de mudança de atitudes em relação à inclusão por meio da experimentação da dissonância cognitiva pode suscitar outras pesquisas que tenham como objetivo a criação de estratégias que produzam tal dissonância e as gerencie de modo a produzir atitudes genuinamente inclusivas.

Ainda, dentro da teoria da dissonância cognitiva de Festinger, nós podemos vivenciar a dissonância pós-decisão, na qual nos centramos a levantar características positivas sobre as escolhas que fazemos e levantar as características negativas do que optamos não escolher.

Após tomarmos uma decisão e desenvolvermos atitudes mais positivas com relação a essa decisão, vivenciamos o processo de “exposição seletiva e negação”. Mediante o processo de

exposição seletiva buscamos referências apoiadoras de nossas decisões, evitando aquelas sugestivas de uma decisão ruim. O processo de negação são as estratégias encontradas para evitarmos pensar nas conseqüências negativas das nossas ações.

Segundo a teoria da dissonância cognitiva, ao passarmos por sofrimentos, constrangimentos ou desconfortos para integrar um determinado grupo, estamos lidando com a dissonância. Resolvemos esses conflitos aumentando a importância do grupo e nosso comprometimento para com ele.

Além da dissonância cognitiva, o mecanismo de persuasão é uma outra possibilidade para a mudança de atitudes. O mecanismo de persuasão é “o esforço ativo e consciente para mudarmos atitudes por meio da transmissão de uma mensagem” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.425).

Para Carl Hovland, entre 1912 a 1961, a persuasão é mais provável de ocorrer quando prestamos atenção à determinada mensagem, a compreendemos, a achamos convincente e ela é memorável e duradoura

Richard Petty e John Cacioppo, em 1986, criaram o “modelo da probabilidade de elaboração” (apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.426) para a modificação das atitudes por meio da persuasão. Esse modelo pode ser compreendido por meio da figura 1 a seguir:

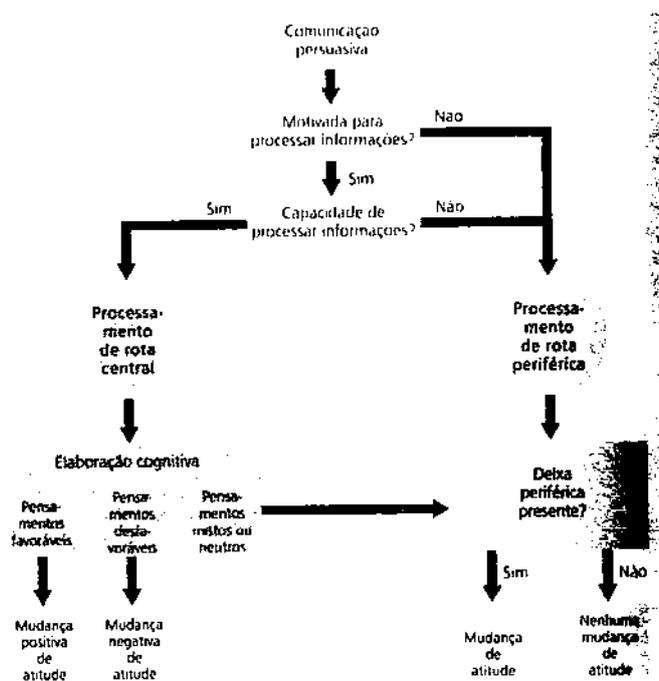


Figura 1 – Representação do modelo da probabilidade de elaboração de Richard Petty e John Cacioppo de 1986
Fonte: GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 426

Com esta figura verificamos que ao sermos motivados à processar uma informação, nós a processaremos por meio de duas rotas, a central e a periférica. Estas rotas podem nos levar a três probabilidades de mudança de atitudes, que são: (a) mudança positiva de atitude, (b) mudança negativa de atitude e (c) mudança de atitude. Quando estamos motivados a considerar uma informação, essa informação será processada pela rota central modificando nossas atitudes. Quando não somos motivados para processar uma informação, essa será processada pela rota periférica e terá grandes probabilidades de não gerar mudanças de atitude.

Embora este modelo proposto por Richard Petty e Jonh Cacioppo (apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.426) seja bem elucidativo, nos parece haver uma lacuna, uma vez que aparentemente não contempla as pessoas mais seletivas, críticas e criteriosas com as mensagens recebidas. Haveria mais uma rota de processamento da informação, a rota usada pelas pessoas que criam estratégias para mudança de atitudes. Desta forma, propomos um modelo intermitente para a probabilidade de elaboração, representado pela figura 2 a seguir:

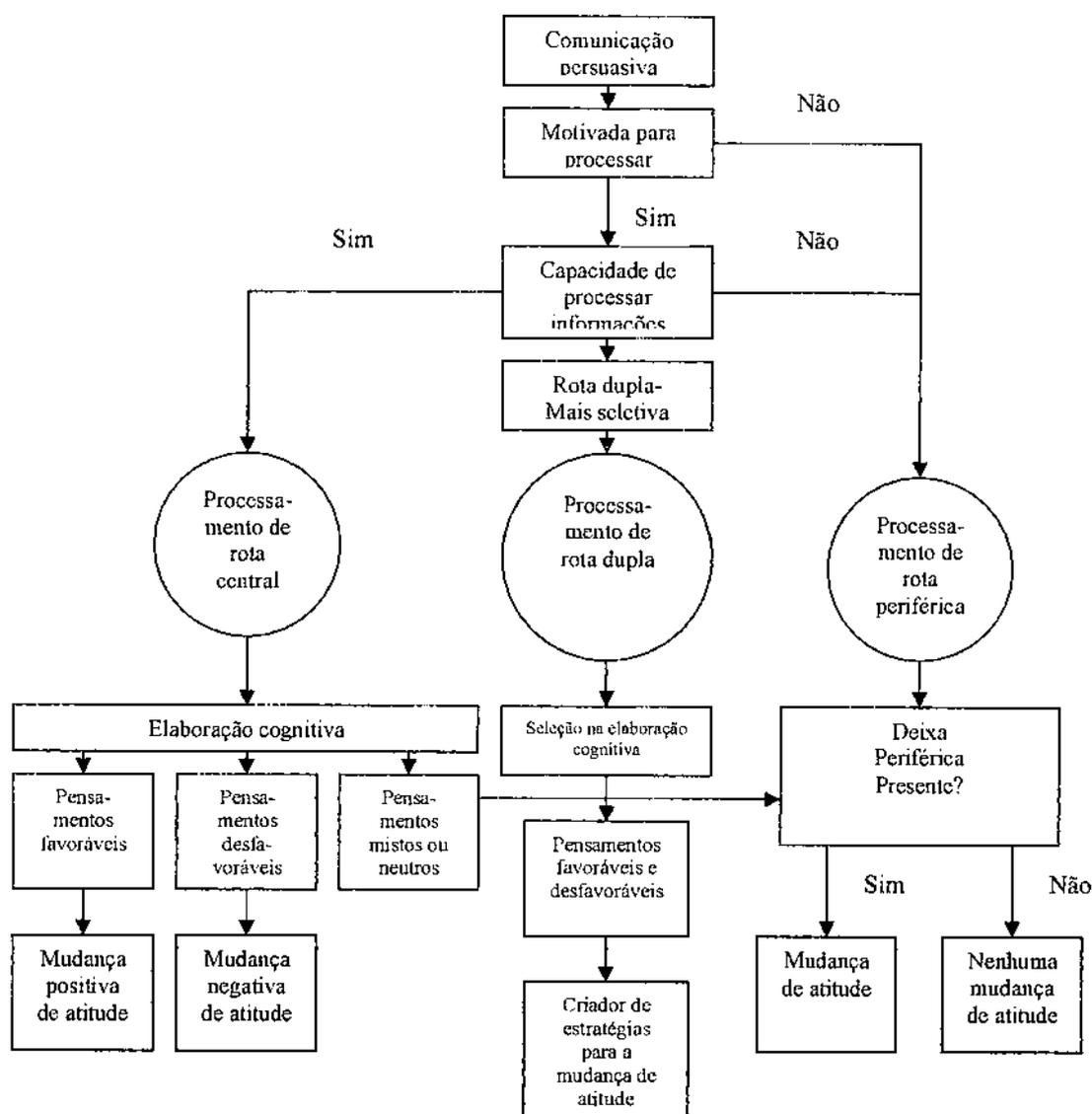


Figura 2 – Modelo intermitente para a probabilidade de elaboração

Continuando nossos estudos sobre a comunicação persuasiva, existe um relato de pesquisa sobre as mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão, em que um dos recursos utilizados é a técnica da persuasão. Este trabalho, realizado por Omote e seus colaboradores (OMOTE et al., 2003b, 2005), evidenciou a possibilidade de se modificar as atitudes sociais, em relação à inclusão, por meio de atividades organizadas na forma de um curso breve a estudantes do antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Para o desenvolvimento desse trabalho participaram cinquenta e seis (56) estudantes, que foram

divididos no G1 e G2, de acordo com as suas respectivas salas de aula. O instrumento utilizado para a mensuração das atitudes sociais em relação à inclusão foi a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI na forma A e na forma B. As atitudes sociais dos participantes foram avaliadas no início e no final do curso. Para a modificação das atitudes elaborou-se um curso de quatorze (14) horas, sendo sete (7) encontros semanais de duas horas. No primeiro encontro, os instrumentos de coleta de dados foram aplicados aos participantes e estes devidamente esclarecidos quanto ao andamento do curso. Nos demais encontros ocorreram atividades de representação, atividades de discussão e outras tarefas não descritas no relato de pesquisa. As estratégias utilizadas nesses últimos encontros apoiavam-se em textos, fotografias, trechos de filmes, e de um documentário e entrevista com uma pessoa portadora de deficiência auditiva.

O objetivo das atividades desse curso era “sensibilizar as participantes acerca da situação das pessoas deficientes e da possibilidade de sua inclusão, bem como muni-las de argumentos a favor da inclusão” (OMOTE et al., 2003b, p.02). As técnicas empregadas para a modificação de atitudes eram pautadas nos recursos da Comunicação Persuasiva e da Teoria da Dissonância Cognitiva. Os resultados dos testes aplicados demonstram que houve diferença estatisticamente significativa nos dois grupos²⁷ após o breve curso pelo quais as estudantes participaram (grupo 1, $p = 0,0009$ e grupo 2, $p = 0,0346$). Como conclusão do trabalho, os autores sugerem que tal curso pode ser integrado à matriz curricular dos cursos de formação de professores, pois demonstrou mudança de atitudes sociais em relação à inclusão, nesse caso específico.

Os autores, mesmo destacando nesse trabalho as atitudes sociais de professores em relação à inclusão, entendem que as atitudes sejam necessárias, mas não suficientes para a construção de uma sociedade inclusiva. Para esses autores, os professores precisam de outros suportes de diversificadas ordens para que salas de aulas sejam de fato inclusivas, tais como: (1) materiais didáticos apropriados; (2) apoio de recursos humanos especializados; (3) política educacional clara; (4) gestores comprometidos na efetivação desta política; (5) gestores dispostos a treinamentos; (6) gestores dispostos à supervisão contínua; (6) maior tempo para o planejamento escolar; (7) redução do número de alunos por sala de aula; (8) práticas pedagógicas inovadoras; (9) mudança de mentalidade da comunidade escolar sobre “crenças e comportamentos em relação

²⁷ Os autores do trabalho alertam em suas análises que não há garantia de equivalência estatística entre os dois grupos de participantes, uma vez que eram duas classes distintas de alunos.

a alunos e professores, ao ensino e aprendizagem, às funções da escola e outras questões da vida escolar comunitária” (OMOTE et al., 2003b, p.08).

Esse estudo reitera a necessidade de criação de estratégias de ensino com objetivos de mudança de atitudes positiva em relação à inclusão. Desenvolvido por Omote e seus colaboradores para a modificação de atitudes, esse estudo utilizou uma das técnicas da Psicologia Social, a técnica de persuasão, que consta no modelo da probabilidade. Embora não tenha sido discutido na literatura sobre o “modelo da probabilidade na elaboração” da Psicologia Social, mas amplamente discutido na literatura da área da lingüística, o estudo desenvolvido pelo lingüista russo Jakobson sobre as funções da linguagem. Para Jakobson, as funções da linguagem estão implícitas na mensagem no momento da conversação, e o conhecimento sobre este estudo pode ser de interesse aos estudiosos da comunicação persuasiva, principalmente, visando as mudanças de atitudes.

De acordo com Jakobson (1975)²⁸, os pólos ou fatores fundamentais da comunicação informativa envolvem relações de dependência entre a mensagem e quatro elementos do ato de comunicação – o emissor, o receptor, o tema da mensagem (contexto) e o código utilizado. No ato da fala, ou ato comunicativo, ocorrem interações entre esses fatores. Nessas interações, alguns pólos podem confundir-se ou alternar-se, como por exemplo, na troca de papéis entre o emissor e o receptor, bem como nos momentos nos quais o emissor e o receptor se tornam o tema da mensagem. Outro problema dessas interações, talvez o essencial, é o fato do código comum ao emissor e ao receptor ficar “subjacente à troca de mensagens” (p. 21). Essa comunicação não se completa caso não exista “um repertório de ‘possibilidades preconcebidas’ ou de ‘representações pré-fabricadas’” (p. 21), ou seja, um código comum aos envolvidos no processo de comunicação.

A unificação dos estudos da teoria da comunicação com os da lingüística estrutural valeu-se da descrição dos conceitos de código e de mensagem introduzidos pela teoria da comunicação. Para Jakobson (1975), as descrições dos conceitos de código da teoria da comunicação são bem definidas, “mensuráveis e analisáveis” (p. 22) e “mais operacionais” (p. 22) do que as descrições propostas pela lingüística tradicional. Para Jakobson, o código é um sistema, uma condição de possibilidades preconcebidas, no interior de um sistema maior – a linguagem. O código em

²⁸ Salientamos que os estudos sobre linguagem nos quais trechos modificados estão neste relatório de pesquisa foram desenvolvidos e discutidos com ênfase nos capítulos três e quatro da dissertação de mestrado intitulada “Conversação: as (im) possibilidades de simulação e modelagem”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Filosofia na área de concentração em Ciências Cognitivas e Filosofia da Mente sob a orientação do Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho. (FONSECA, C. R. X., 2003)

Jakobson é a descrição de língua saussureana²⁹, que está envolvida no processo comunicativo. A mensagem é a troca de informações ocorrida no processo comunicativo, desenvolvido por meio de um canal físico e mediado pela língua.

Para Jakobson (1975), qualquer discurso individual já pressupõe uma troca, uma vez que num processo de comunicação informativa, estão envolvidos um emissor e um receptor. Ao se falar com um novo interlocutor, a pessoa procura – deliberada ou involuntariamente – um vocabulário comum a ambos. Para esse autor, não existe uma propriedade privada da linguagem; tudo nela é socializado.

Na teoria da comunicação, segundo Jakobson, um processo comunicativo opera com um codificador e um decodificador. O decodificador recebe a mensagem do codificador, reconhece o código e a interpreta por meio desse código. Nesse processo, o decodificador é “um destinatário virtual da mensagem” (JAKOBSON, 1975, p. 23). Na interação entre a mensagem e o código, este não é imutável ou estático, ele se transforma. Essa transformação do código é chamada pelos engenheiros da comunicação de “mudança do código” (code-switching).

Jakobson também discute o fator tempo na interação entre mensagem e código. E concorda com Hill (apud JAKOBSON), ao afirmar que a história das línguas é a história de suas mutações. Essas mutações devem ser analisadas como: (1) sistemas antes da sua mutação e (2) sistemas posteriores a suas mutações. Para Jakobson, embora as questões de Hill sejam bem formuladas, o problema do tempo na mensagem e no código deve ser discutido a partir das dicotomias entre sincronia e diacronia. Mas, diferentemente de Saussure, sincronia não é, necessariamente, o estático; e o estático não é uma propriedade do sincrônico, uma vez que no dinâmico podemos encontrar o estático. Como um dos exemplos, Jakobson cita as mudanças nas línguas. Essas mudanças são fatores dinâmicos – pois se constituem ao longo do tempo e se transformam numa comunidade lingüística –, mas também podem conter o sincrônico, se o seu ponto de partida e o de chegada for analisado como sistemas diferentes, pois “a análise sincrônica deve englobar as mudanças lingüísticas; inversamente, as mudanças lingüísticas só podem ser compreendidas à luz da análise sincrônica” (JAKOBSON, 1975, p. 27). Ainda para Jakobson, mesmo se encontrarmos

²⁹ A língua, para Saussure, é um conjunto de convenções sociais, adquirida, adotada por um determinado grupo de indivíduos, permitindo a prática da linguagem nesses indivíduos, assemelhando-se, assim, a uma instituição social (escola, igreja, etc) regida por leis. Entretanto, mesmo a língua sendo uma instituição social é diferente das instituições políticas, jurídicas etc., pois é “um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (SAUSSURE, 1975, p. 24). Assim, a língua seria um sistema semiológico

as leis gerais para um sistema fonológico e gramatical, essas leis não justificam as mudanças lingüísticas, pois elas são características ou resultantes do convívio social entre os membros de uma comunidade lingüística. Talvez, o máximo que nós consigamos se olharmos para o interior do sistema é a observação de certas tendências e o estabelecimento de maiores ou menores graus de probabilidade das mudanças. Nessa perspectiva, as mudanças dificilmente fogem das possibilidades de estruturas gerais de uma determinada língua.

No que se refere à semântica, para Jakobson, toda a significação lingüística é diferencial, da mesma maneira que os fonemas são as “unidades fônicas diferenciais” (JAKOBSON, 1975, p. 29). No momento da conversação, os sons da fala são interpretados pelo fonema, em suas variantes contextuais, facultativas e situacionais³⁰. A semântica, então, do mesmo modo, está submetida às significações contextuais e situacionais. Entretanto, somente a partir dos elementos invariantes haveria a possibilidade de se detectar as variações. As invariantes semânticas são possíveis se analisarmos, como exemplo, um “decodificador aborígene” (p. 29). Ao receber uma mensagem nova, ele sabe antecipadamente o que as palavras querem dizer, caso a mensagem fosse construída em sua língua. Para Jakobson, é “graças aos modelos lexicais e morfológicos existentes no código que êle [decodificador aborígene] capta o sentido das palavras e dos morfemas presentes na mensagem” (p. 30).

Quanto à relação entre sintaxe e semântica, para Jakobson (1975), embora muitos teóricos³¹ afirmem ser a sintaxe responsável pelas relações entre os signos e a semântica responsável pelas “relações entre os signos e as coisas” (p. 30), essa divisão é infrutífera, pois elas estão inter-relacionadas. Como exemplo³², temos: “Maria organizou o banco de dados da ELASI para o grupo de pesquisa”. Nessa sentença é possível identificar: (1) as relações sintáticas, manifestadas pela cadeia verbal – “Maria”, “organizou”, “o”, “banco”, “de”, “dados”, “da” “ELASI”, “para” “o” “grupo”, “de”, “pesquisa”; e (2) as relações semânticas, manifestadas pelas possíveis comparações do contexto – “Maria organizou um banco de dados”, “Maria organizou o banco da ELASI”, “Maria não organizou outro banco de dados”, “Maria participa de um grupo”, “Maria trabalha para um grupo”, “Maria participa ou trabalha para um grupo de pesquisa”, “Maria não organizou o banco de dados para o grupo de familiares” etc. Essas substituições de certos signos por outros, dentro da obrigatoriedade de uma determinada língua, envolvem os aspectos

³⁰ Ou “alofones” e “metafones”

³¹ Jakobson não cita o nome dos teóricos em questão.

³² Exemplos nossos.

semânticos e sintáticos, uma vez que o encadeamento lógico das palavras implica uma substituição. O contexto, em Jakobson, é de natureza verbal ou passível de ser verbalizado – tais como, um conceito, uma palavra, objetos físicos etc.

Para Jakobson (1975), os trabalhos de Peirce são relevantes para os estudos das significações lingüísticas. Peirce, de acordo com Jakobson, deve ser considerado o “autêntico e intrépido precursor da lingüística estrutural” (p. 31). Segundo Peirce, para se compreender um signo lingüístico no ato da fala, se faz necessário, além dos protagonistas, um “interpretante”. A função do interpretante, no ato da fala, é realizada por meio de “outros signos ou conjuntos de signos” (p. 31) usados simultaneamente com o signo primeiro ou passíveis de substituições. Todo signo lingüístico é “traduzido por outro signo mais explícito” (p. 33).

Jakobson indica ser a utilização da hipótese binarista uma forma econômica para as análises lingüísticas. A hipótese binarista pode ser transposta para as análises sintáticas e semânticas, uma vez que podemos verificar os termos marcados ou não de acordo com presença ou ausência de um determinado termo da sentença. Embora esse binarismo possa ser transposto para a sintaxe ou semântica, Jakobson argumenta não ser necessária essa distinção, uma vez que no encadeamento lógico de uma sentença, está presente a substituição dos signos lingüísticos. A semântica e sintaxe compõem parte da emissão de uma sentença e o que, de fato, influencia na produção das sentenças é o seu contexto.

Outro legado de Jakobson é a discussão da não existência de uma linguagem privada, uma vez que todo processo de comunicação envolve troca e essa troca ocorre por meio de um emissor e um receptor, pressupondo ser um ato social. O processo comunicativo é social.

Para Jakobson (1975a), o processo de comunicação só tem validade se for informacional. O fenômeno lingüístico em Jakobson é compreendido, sobretudo, como o ato ou o processo de comunicação.

No ato de comunicação verbal, para Jakobson (1975a), um Remetente envia uma Mensagem ao Destinatário. Para ser eficaz, a mensagem requereria um Contexto a que se refere (ou seja, um referente), “apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização” (p. 123). Além desses pólos, o processo de comunicação pressupõe, ainda, um Código total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outros termos, o codificador e o decodificador da mensagem). Finalmente, está ainda envolvido no ato de comunicação verbal como pólo constitutivo um Contato, “um canal físico e uma conexão

psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação” (p. 123). Todos esses fatores ou pólos estão “inalienavelmente envolvidos na comunicação verbal” (p. 123). Esses fatores envolvidos num processo de comunicação verbal estão esquematizados na figura 3 a seguir:

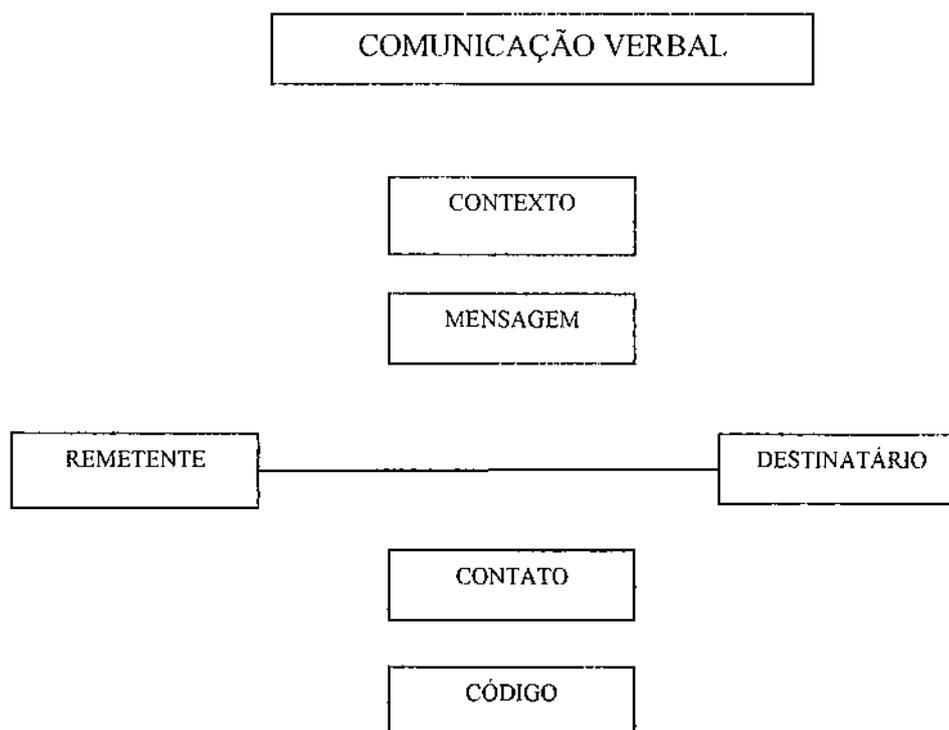


Figura 3 – Adaptação do esquema do processo de comunicação verbal de Jakobson³³
Fonte: JAKOBSON, 1975a, p. 123.

Ainda nos referindo às valiosas contribuições dos estudos de Jakobson para a comunicação persuasiva, podemos citar seus estudos sobre as funções da linguagem. Para Jakobson (1975b) existem seis funções lingüísticas, decorrentes da ênfase em um dos pólos de comunicação, a saber: (1) função referencial; (2) função emotiva; (3) função conativa; (4) função fática; (5) função metalingüística; e (6) função poética.

A função REFERENCIAL (denotativa ou cognitiva) é caracterizada pela ênfase no pólo do referente da mensagem, ou seja, uma mensagem orientada para o contexto, centrada na terceira

³³ Na figura original do esquema de comunicação verbal de Jakobson não existem setas de ligação entre os retângulos

pessoa ou em algo de que se fala. Por exemplo³⁴: (1) “Então essa reestruturação, ela levou, assim três anos de discussão, coordenada pelo conselho, e ao final chegou nesse modelo de dois eixos de formação” (P2); (2) “Então, um pedagogo que deve atuar num contexto educacional brasileiro [...]” (P4) e (3) “[...] o curso do noturno tinha cinco anos, e no quarto e quinto anos eles não tinham aula duas vezes na semana, porque era um tempo para eles estudarem, usar a biblioteca e tal, doce ilusão.” (P3).

A função EMOTIVA (ou expressiva) é caracterizada pela ênfase no pólo do remetente, visando uma “expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando” (p. 124). Essa função deve promover “a impressão de certa emoção, verdadeira ou simulada³⁵” (p. 124). É caracterizada por interjeições ou por marcas de primeira pessoa do singular. Como exemplo: (1) “Sim, e eu ainda falava.” (P1); (2) “Na grade nova, eu ainda não leciono.” (P5) e (3) “Sim, fiz tudo certinho. Eu tenho tudo documentado.” (P6).

A função CONATIVA é caracterizada pela ênfase no pólo do decodificador da mensagem. Essa função é típica de mensagens com uma orientação para o destinatário. Essa função é encontrada nas expressões gramaticais vocativas e imperativas. Quando encontrada predominantemente nas sentenças imperativas, não poderia ser submetida ao juízo de verdade. Como exemplo: (1) “Eu vou tomar os meus remédios!” (P5); e (2) “Você tem o plano de ensino da disciplina?” (P1) e (3) “As disciplinas específicas da educação infantil foi um rearranjo!” (P2).

A função FÁTICA é caracterizada como o “pendor para o contato” (p. 126), quando a ênfase está na atitude de iniciar, prolongar ou interromper a comunicação, ou ainda, verificar se o canal está funcionando corretamente ao atrair a atenção do destinatário. Essa função não tem caráter informativo. Segundo Jakobson (1975), esse empenho em se iniciar e manter a comunicação é típico das aves falantes. Ainda segundo o autor, “é também a primeira função verbal que as crianças adquirem; elas têm tendência a comunicar-se antes de serem capazes de enviar e receber comunicação informativa” (JAKOBSON, 1975b, p. 127). Como exemplo: (1) “Boa tarde, professora [...], nós podemos iniciar nossa entrevista?” (P3), (2) “O que você... Então, seria por quê [...]?” (P2) e (3) “[...] se é para fazer isso, como é que a gente vai fazer. Entendeu?” (P2).

³⁴ Os exemplos de cada uma das funções da linguagem que apresentamos são extraídos das assertivas que constam nos instrumentos utilizados para coletas de dados ou dos relatos das entrevistas deste trabalho

³⁵ Salientamos que o termo “simulação”, em Jakobson, assume o sentido da língua corrente

A função METALINGÜÍSTICA é caracterizada pela ênfase no código, quando o próprio código é o objeto de ênfase. Essa função não é apenas um instrumento científico de propriedade dos lógicos e lingüistas, uma vez que se mostra na linguagem cotidiana. Nós praticamos “a metalinguagem sem nos dar conta do caráter metalingüístico de nossas operações” (p. 127) Essa função está presente quando o remetente ou o destinatário têm a necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, com o discurso focalizando o próprio código. Para Jakobson (1975), essa é uma função da qual a criança faz “largo uso” (p. 127) durante a aquisição da língua materna. Como exemplo dessa função, temos: (1) “[...] mas a educação inclusiva é mais que a educação especial, não é? Porque, senão, vão achar que fulano que está com dificuldades [...] Hum, que termo eu usaria?” (P1), (2) “[...] a natureza da disciplina, ela tinha que ser mais ampla né, nesse mundo aí da pós-modernidade né, [...] tem que ter amarração uma [...] disciplina entra na outra, uma disciplina conversa com a outra, uma disciplina precisa da outra, não dá para você ter aquelas disciplinas, que são todas fragmentas, em compartimentos” (P3) e (3) “Mais inclusiva do que especial. Porque existe um problema conceitual na própria área, não é mesmo?” (P2).

A função POÉTICA é caracterizada pela ênfase da mensagem no próprio pólo da mensagem, quando a própria estruturação da mensagem é objeto de ênfase. Essa função está presente em qualquer produção lingüística e não apenas nas produções literárias, como em um olhar de superfície se pode pensar. Em seus termos: “Qualquer tentativa de reduzir a esfera da função poética à poesia ou de confinar a poesia à função poética seria uma simplificação excessiva e enganadora” (p. 128). Essa função está presente na escolha por sonoridade das palavras, no trabalho de coordenação de nomes numa seqüência etc. Como exemplo: (1) “Aí é um sonho pessoal que eu sempre tive que juntou com outros sonhos, pois como diz Paulo Freire: ‘sonho que a gente sonha sozinho a gente não chega a lugar nenhum’[...]. Agora sonho coletivo é bem mais fácil.” (P3), (2) “[...] Até estava brincando com eles, inclusive tava falando assim: ‘oh, eu trabalho na psicologia da educação, mas procuro abordar uma perspectiva multidisciplinar’, até pelo fato que eles não têm filosofia da educação, sociologia da educação, política da educação [...] (P1), e (3) “quem vai dar, vai mudar o nome, a disciplina que pra gente soava muito higienis ... higie, higie (risos) muito higienista, aquela disciplina que é era, que deu uma briga, Higiene e Saúde” (P5).

A concepção de Jakobson do processo comunicativo, composto por seis pólos comunicativos e com seis funções centradas em cada um desses pólos, pode ser esquematizada de acordo com a figura 4³⁶:

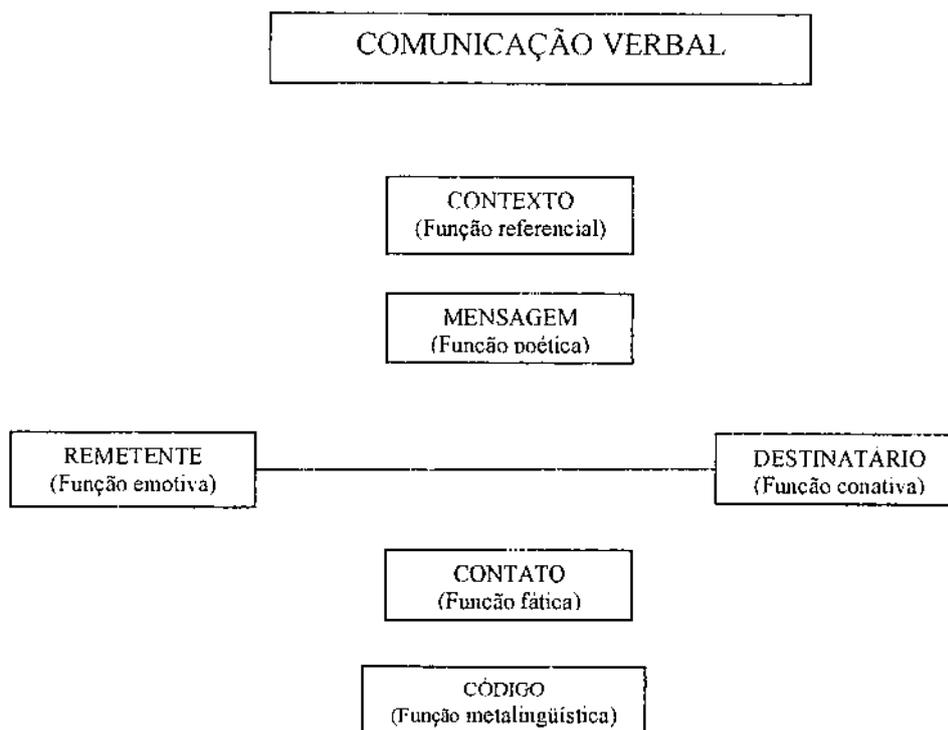


Figura 4 – Adaptação do Processo de comunicação verbal e das funções lingüísticas de Jakobson

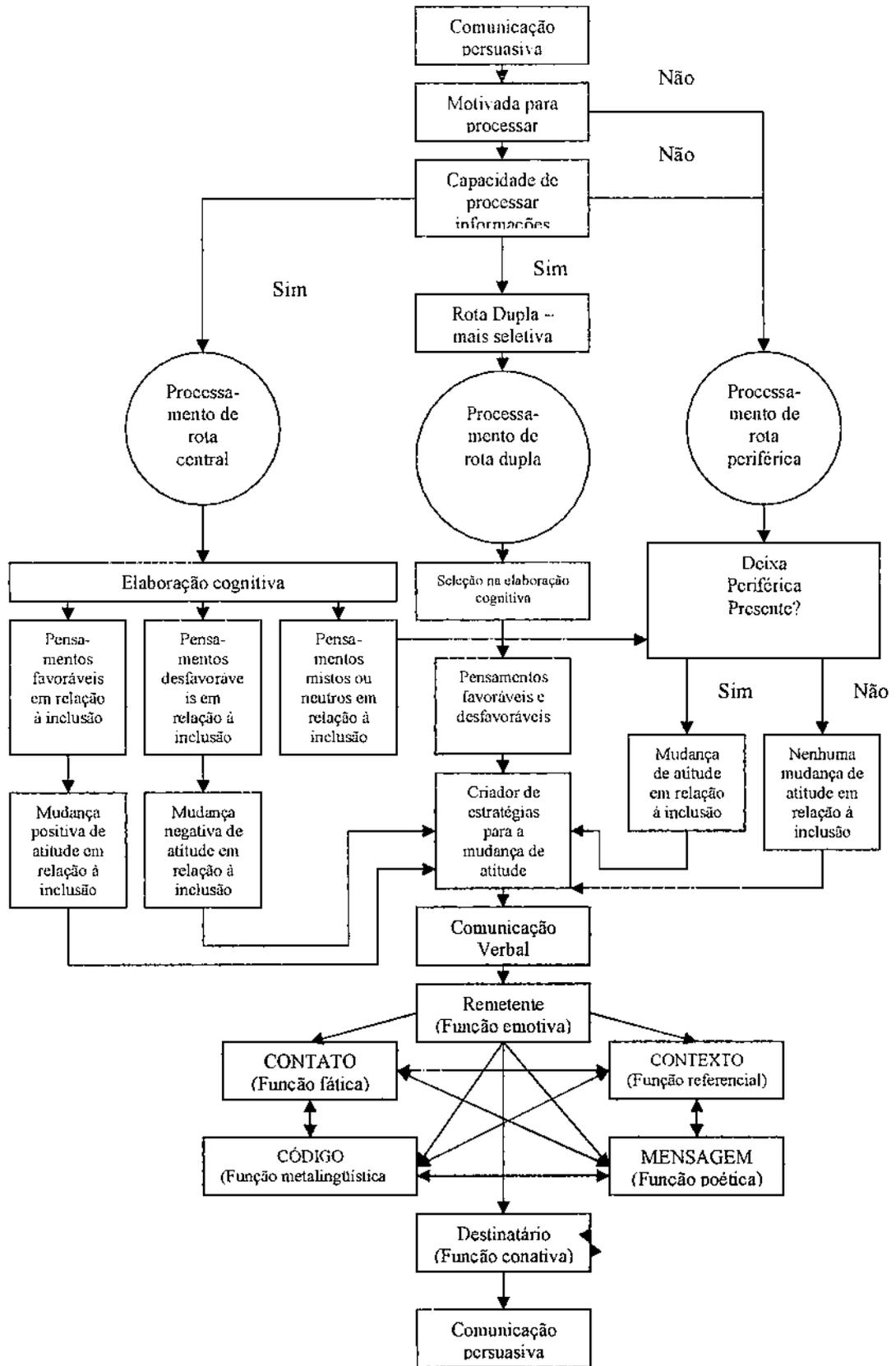
Fonte: JAKOBSON, 1975, p. 123 e 129.

Em síntese, Jakobson nos mostra que uma forma de se compreender o processo de conversação é por meio da consideração de seis pólos ou fatores necessariamente constitutivos de qualquer processo comunicativo, a saber: (1) remetente; (2) destinatário; (3) contexto; (4) mensagem; (5) contato; e (6) código. Nesse processo comunicativo a ênfase em cada um desses pólos resulta numa produção de mensagens com determinada função lingüística. Apesar das seis funções lingüísticas estarem presentes nas sentenças, em alguns casos, apenas uma função é preponderante na produção de certas mensagens. As funções são: (1) referencial (comunicação

³⁶ Na figura original do esquema de comunicação verbal de Jakobson não existem setas de ligação entre os retângulos.

centrada no referente ou contexto); (2) emotiva (comunicação centrada na atitude do remetente em relação à mensagem); (4) conativa (comunicação centrada no destinatário), (5) fática (comunicação centrada no contato, cuja finalidade seria verificar o funcionamento do canal ou a atenção despedida pelo destinatário); (6) metalingüística (comunicação centrada no próprio código), e (7) poética (comunicação centrada na elaboração da mensagem).

Jakobson, ao apresentar o processo comunicativo como funcional, nos dá o indicativo da possibilidade do uso das funções da linguagem na elaboração das mensagens a serem usadas nos programas de formação para a educação inclusiva. Talvez, cursos de formação com objetivos e estratégias bem formuladas e um corpo docente qualificado possam vir a ajudar nas mudanças de atitudes com relação à inclusão. Desta forma, propomos a união dos estudos do Modelo intermitente para a probabilidade de elaboração e do Processo de comunicação verbal e das funções lingüísticas de Jakobson. A união de ambas as teorias podem ser visualizadas a partir da figura que se segue:



... Continuação da figura da página 80

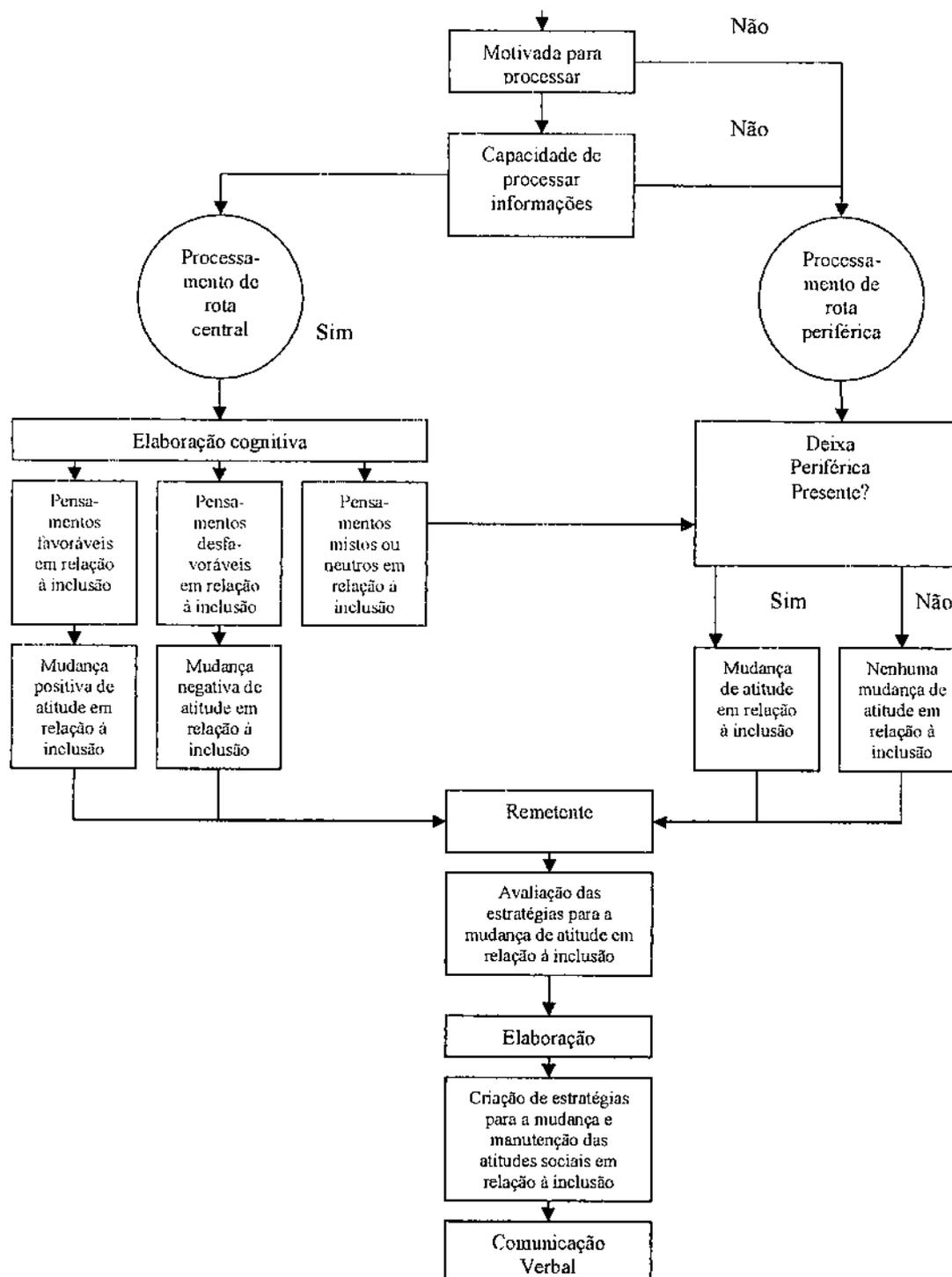


Figura 5 -- Modelo unificado entre a teoria da probabilidade de elaboração, do Processo de comunicação verbal e das funções linguísticas de Jakobson para as mudanças de atitudes em relação à inclusão

A comunicação não se finaliza no pólo do destinatário, no “Modelo unificado entre a teoria da probabilidade de elaboração, do Processo de comunicação verbal e das funções lingüísticas de Jakobson para as mudanças de atitudes em relação à inclusão”, mas ocorre de maneira cíclica, uma vez que no pólo do remetente da mensagem ocorre a função de avaliador e o criador das estratégias para mudança de atitudes. Nesta proposta de modelo cíclico da comunicação persuasiva, a mensagem é processada inicialmente pelo destinatário por meio de três rotas, a saber: (1) rota central, (2) rota dupla e (3) rota periférica.

No processamento de rota central, a mensagem, após passar pelo processo de elaboração cognitiva, propiciaria três formas de pensamento, a saber: (1) Pensamentos favoráveis em relação à inclusão, (2) Pensamentos desfavoráveis em relação à inclusão e (3) Pensamentos mistos ou neutros em relação à inclusão. Os pensamentos favoráveis em relação à inclusão são os geradores de atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão; os pensamentos desfavoráveis em relação à inclusão são os geradores de atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão e os pensamentos mistos ou neutros em relação à inclusão não afetam nem a geração de atitudes positivas nem a geração de atitudes negativas com relação à inclusão.

Essas mudanças ou não mudanças de atitudes são avaliadas pelo criador de estratégias de mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. O criador de estratégias ao ter conhecimento sobre as funções de linguagem Jakobson, irá elaborar novas mensagens centradas em um ou mais pólos de comunicação e as encaminhariam novamente ao processo de comunicação persuasiva, seguindo a seqüência sugerida no modelo da teoria da probabilidade de Richard Petty e John Cacioppo (apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 426). No final das rotas central e periférica, cujo resultado fosse mudança negativa de atitudes sociais em relação à inclusão ou nenhuma mudança, o resultado do processo é re-encaminhado ao remetente da mensagem. O criador das estratégias elaboraria novas estratégias para a mudança de atitudes e assim isso se repetiria sucessivamente até que todos os objetivos traçados fossem alcançados.

Para a confirmação científica desta proposta, precisaríamos de alguns delineamentos experimentais mas isto, no momento, não faz parte do objetivo do nosso trabalho. Assim continuaremos investigando como as atitudes sociais se formam ou possam ser modificadas.

Embora não faça parte de nossa discussão neste trabalho, nos estudos da psicologia social, nos tópicos que tratam dos processos de estereotipagem e de estigmatização, existe um processo

que também atua como modelador de comportamento, que são os efeitos da profecia auto-realizadora.

A profecia auto-realizadora compreende as possibilidades de passarmos a nos comportar de forma a confirmar as expectativas lançadas pela a audiência (TELFORD; SAWREY, 1977; OMOTE, 1994; RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007).

Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005), as expectativas influenciam o comportamento por meio de um processo formado por quatro etapas, a saber: (1) “as expectativas influenciam as avaliações que os outros fazem da pessoa por meio de uma correlação ilusória³⁷ e do viés de confirmação” (p. 433), (2) “os outros se comportam em relação à pessoa de uma maneira consistente com suas expectativas” (433), (3) “o comportamento da pessoa muda na direção das expectativas dos outros” e (4) há a internalização e a pessoa se comporta de forma a confirmar às expectativas.

Outra proposta para a criação de estratégias de sala de aula, visando a mudanças das atitudes em relação à inclusão, são as dos estudos iniciados por Muzafer Sherif e seus colaboradores na década de 50. Esses estudiosos propunham o combate ao racismo por meio da cooperação³⁸.

Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005), por volta dos anos de 1965 a 2005, muitas pesquisas foram desenvolvidas sobre o combate ao racismo. Esses estudos apontam que apenas alguns tipos de contatos podem reduzir a hostilidade ou a rejeição a certos grupos. Com base nos estudos de Sherif, da década de 50, se evidenciou “que ter *objetivos* supra-ordenados” (p. 434, grifo do autor) nos programas de ensino reduz a hostilidade entre os grupos. Os objetivos supra-ordenados são os objetivos viabilizados por meio da cooperação entre as pessoas.

Para Gazzaniga e Heatherton (2005), os programas de ensino que envolvem a interação entre as pessoas eram mais bem sucedidos do que aqueles sem essa interação. O estudo desenvolvido por Eliot Aronson, denominado de “sala de aula montada com um quebra-cabeças”³⁹, é um exemplo deste programa de ensino.

³⁷ Correlação ilusória é a crença na existência de uma relação que não existe realmente, ou mais precisamente, tendência à exacerbação da associação (ou correlação) entre eventos raros quando este co-ocorrem

³⁸ Saliente-se que os estudos de Vygotsky em 1920, também propunham esse tipo de objetivo na relação de ensino-aprendizagem

³⁹ Essa estratégia de ensino também é verificada nos planos de ensino de escolas cujas idéias se pautam nas idéias de Freinet, na perspectiva de Vygotsky, na filosofia de Paulo Freire, entre outros

Nesse programa de ensino, os alunos trabalham de forma cooperativa em grupos mistos (gênero e etnia). O conteúdo de ensino é trabalhado por temas geradores, sendo subdivididos pelos próprios integrantes dos grupos; cada membro do grupo estuda um tópico específico do tema. Depois de estudado o assunto, os alunos se voltam para o próprio grupo ensinando aos demais colegas. Nesse programa, “a cooperação é dupla: cada membro do grupo coopera não apenas com membros dos outros grupos, mas também dentro do grupo” (p.435).

Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005), mais de 800 estudos foram feitos sobre a “sala de aula montada como um quebra-cabeça” e estes têm demonstrado a eficácia desse tipo de estratégias para o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação às etnias e um melhor desempenho acadêmico dos alunos. Nessa forma de cooperação, “as crianças dessas salas de aula passam a gostar mais umas das outras e desenvolvem uma auto-estima mais elevada do que as crianças das salas de aula tradicionais” (p.435).

Os estudos sobre a “sala de aula montada como um quebra-cabeça” nos confirmam ser as estratégias de ensino pautadas na cooperação intra-grupos e inter-grupos, geradoras de qualidade no processo de aprendizagem e na redução dos processos de exclusão. Mediante esse conhecimento, os docentes dos cursos de Pedagogia poderiam criar estratégias para os graduandos vivenciarem situações nas quais lidassem com a cooperação intra-grupos e inter-grupos. Talvez os seminários dirigidos, com objetivos supra-ordenados pudessem ser uma das alternativas para a mudança de atitudes em relação à inclusão.

Essa vasta contribuição teórica da Psicologia social e da Linguística nos leva a refletir sobre algumas possibilidades de mudança de atitudes de maneira a promover a inclusão. Dentre essas reflexões, temos o indicativo da necessidade de pesquisas na área educacional, tanto no campo teórico quanto experimental.

Pensamos ainda que a Educação Especial, ao se fortalecer como área de conhecimento específico, poderia vir a aprofundar estudos sobre as atitudes sociais em relação à inclusão como uma possibilidade para a efetivação da sociedade inclusiva.

A sociedade inclusiva que pode deixar de ser utopia, nos termos platônicos e se tornar real, na visão aristotélica, ao continuarmos nossa luta por políticas públicas concretas, pesquisadores qualificados, recursos humanos qualificados e com competência para exercer sua profissão. Esses são variáveis que de fato se concretizarão em educação de qualidade, a educação inclusiva.

2.4 A conceituação de educação inclusiva: construção em processo de mudança conceitual

A literatura especializada aponta que a educação inclusiva é uma espécie de reforma radical no sistema educacional, uma vez que deve reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos, pedagógicos e métodos de ensino. A educação inclusiva, para Mittler, é “baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos” (2003, p.34) respeitando, ainda, as diversidades cultural e social, as questões de gênero, as diferenças de etnia e o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa. Ainda, segundo esse autor, tal reforma educacional garante o acesso e a permanência de todos os alunos no sistema educacional, oferecendo estratégias para se impedir a segregação e o isolamento de todos os alunos.

A educação inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem todos os alunos de frequentarem a escola regular. É, antes de tudo, um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo de reestruturação educacional, tanto no âmbito organizacional, quanto no âmbito pedagógico. Ou seja, ainda está em estado de mudança e passível de transformações, de re-significação (MITTLER, 2003) e de conceituações.

A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. No âmago dos pressupostos da educação inclusiva sugere-se que, ao conviver com as diversidades, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, mesmo que, inicialmente, esse ambiente seja discriminatório ou excludente, pois ao interagir com as diferenças pode-se instituir a respeitabilidade mútua. Entretanto, o aluno com deficiência não deve apenas ser inserido na escola, mas fazer parte de uma comunidade escolar que prime pela inclusão escolar e pela inclusão social. Para se atingir a meta de implementar uma educação inclusiva são necessários gestores e docentes comprometidos, moralmente e efetivamente, com essa proposta de reforma educacional, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe ainda, a esta unidade, a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino nas quais se privilegiem uma abordagem de ensino progressista (MITTLER, 2003).

Com esses passos estaríamos próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado seria um sistema educacional fortalecido, eficiente, com qualidade de ensino e que garantiria o acesso e a

permanência de todas as crianças. Alguns teóricos argumentam que o ensino regular não está preparado para receber os deficientes. Ora, se a educação inclusiva é percebida como uma mudança de mentalidade visando uma sociedade mais humana e justa, então ser deficiente é uma das inúmeras diversidades que precisa ser respeitada, assim como os demais grupos minoritários. O que está em questão não é ser deficiente ou não, mas o compromisso de todo educador que busca a construção de uma sociedade democrática e, conseqüentemente, de um sistema educacional democrático. Esse ideal de sistema educacional deve primar por uma educação de qualidade e acessível a todas as pessoas, respeitando-as e auxiliando-as na necessidade específica para que a relação ensino e aprendizagem se concretizem. Com essa perspectiva, a rede regular pública de ensino responsável pela educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – deve oferecer qualidade de ensino. O êxito para tal educação:

[...] é nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos. Todos os alunos, incluindo os rotulados como alunos com deficiência [pobres, ricos, negros, dentre outros], querem estar em uma rede regular que satisfaça às suas necessidades e na qual se sintam bem-vindos e seguros (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 434).

Omote (2005), baseado em Stainback e Stainback e analisando o processo histórico e pragmático da educação inclusiva, aponta que o sistema educacional brasileiro está procurando incorporar estratégias para uma educação que atenda a todos os alunos. Ainda segundo o autor, a educação inclusiva visa, antes de tudo, um trabalho educacional voltado para a diversidade. Para Omote, os defensores da educação inclusiva apontam inúmeros benefícios para a comunidade escolar que possivelmente irão se estender à sociedade.

Para Omote (2004b), a busca pela inclusão sempre fez parte da história da humanidade. Entretanto, por volta dos anos 90, a construção da sociedade inclusiva transformou-se “em um imperativo moral” (p. 299), intensificado pelos defensores dos direitos humanos. Para esse autor, ao se pensar em uma comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com soluções didático-pedagógicas, mas também com:

[...] outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a co-ação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam (OMOTE, 2004b, p. 302)

A educação inclusiva, para Omote, implica mudança de mentalidade, que perpassa por mudanças nas concepções educacionais pautadas na padronização “de capacidades individuais de realização” (OMOTE, 2005, p. 35), do ensino tradicionalista, verbalista ou bancário (FREIRE, 1982, 1987) para aquelas abordagens que respeitem as diversificadas diferenças, “reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos” (OMOTE, 2005, p. 35). Entretanto, de acordo com Omote, para conseguirmos essa educação não devemos partir de decretos e vontade de uma minoria; a educação inclusiva só será possível a partir de uma sociedade inclusiva, sociedade essa que muito tem a trilhar, ainda, para alcançar seus objetivos.

A literatura sobre a história e a filosofia da educação brasileira já apontaram inúmeros momentos de exclusões ocorridas pelos agentes do sistema educacional (ABREU, 2000; COTRIM, 1989; FARIA FILHO, 2000; FREIRE, 1989; GADOTTI, 1994; LIBÂNEO, 1998; LOPES; GALVÃO, 2001; NAGLE, 1977; PAIVA, 2000; SAVIANI, 2000; XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994; WEREBE, 1971). Hoje, ainda convivemos com diversificadas formas de exclusão social e escolar, mas como aponta Omote, precisamos de um novo homem e esse “homem novo” pode ser construído e formado na escola, preferencialmente numa escola que saiba aceitar, saiba conviver com as diversidades e, acima de tudo, esteja aberta a mudanças de atitudes.

De acordo com Omote, essa escola é uma realidade e como tal, alguns casos de inclusão de crianças com deficiências têm sido relatados. Entretanto, sugere-se que sejam criadas medidas avaliativas científicas para a verificação dos processos de educação inclusiva, uma vez que na análise de algumas práticas pedagógicas sobre a inclusão se percebe a ocorrência de: “(1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar” (OMOTE, 2004a, p. 05).

Assim como Omote (2004a), Bueno (1999), ao discutir a formação e as políticas de inclusão de pessoas com deficiências, argumenta que a efetivação da Educação Inclusiva só será possível se houver avaliações reais da inclusão de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada, das crianças com deficiências nos sistemas de ensino. Para Bueno, a Educação Inclusiva requer modificações profundas no sistema educacional. Essas modificações devem ter como premissa três pontos fundamentais: (1) entender os processos de exclusão, arraigados no

sistema educacional brasileiro ao longo da constituição de sua própria história, (2) as modificações no sistema educacional não podem apenas ser decretadas legalmente, pois “demandam ousadia, por um lado, e prudência, por outro” (OMOTE, 2004a, p. 24) e (3) as políticas educacionais sobre a educação inclusiva devem ser gradativas, contínuas, sistemáticas e acima de tudo bem planejadas.

Ainda em vista da inclusão, Peterson (2006) relata como tem sido percebido esse processo nos Estados Unidos. Desde a promulgação das leis de 1975 e 1997 e da emenda de 2004, “as escolas públicas dos EUA têm sido obrigadas a incluir alunos com deficiência ao máximo possível em classes de educação geral onde eles possam estudar com pares não deficientes ao invés de passarem a maior parte de seu dia em classes segregadas” (p. 03). Mesmo as escolas tendo sido obrigadas a aceitar as crianças com deficiência, muitas exclusões foram realizadas, mas ao longo dessa trajetória procurou-se fortalecer o sistema de ensino. Para a efetivação dos programas de inclusão, nos Estados Unidos existem “conexões entre programas universitários de preparação de professores com sucesso de inclusão nas escolas” (p. 03-04) e as universidades têm papel primordial na formação de docentes capacitados para conseguirem atingir as estratégias necessárias nos programas de inclusão, no caso específico desse projeto, das pessoas com deficiência. Para Peterson (2006), é de extrema importância a formação do “educador geral” e do “educador especial” para a eficiência dos programas de “inclusão colaborativa” a todo sistema de ensino. No programa de inclusão colaborativa, tanto os educadores de sala regular quanto os educadores especiais trabalham de forma cooperativa com a participação de uma equipe interdisciplinar, alunos, famílias e agências comunitárias.

Nesse programa americano, a inclusão é percebida não apenas como uma “integração física”, mas como social e instrucional. Esse programa evidencia a necessidade de o “educador geral” ser responsável por ensinar os saberes sistematizados e acumulados, ao longo da história, a todos os alunos; entretanto, os americanos contam com o Programa de Educação Individualizada, no qual os alunos com deficiência, além de aprenderem nas salas de aula regular, são atendidos nas salas de recurso com o apoio do professor especializado.

Gardau e Develay (2005), ao estudarem o processo de inclusão escolar no sistema educacional franceses, demonstram que o pedagogo bem preparado é uma das ferramentas fundamentais para que não só o processo de inclusão ocorra, mas também o próprio processo de humanização. Para esses autores, o destaque para a efetivação da Educação Inclusiva recai sobre

o pedagogo pelo fato de ser o profissional responsável pela mediação educacional, uma vez que na sala de aula ele antecipa o processo de ensino-aprendizagem por meio de estratégias de ensino, respeitando o processo de construção dos conceitos científicos de seus alunos.

Podemos perceber nesse programa a necessidade da formação dos professores especialistas para atender algumas necessidades específicas próprias de algumas deficiências, tanto para o apoio do professor de classe regular como para a sala de recurso.

No caso brasileiro, vemos um sentido inverso a essa política, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, responsável pela formação do profissional que irá trabalhar com a Educação Infantil, com o Ensino Fundamental e na Gestão Escolar, eliminam a formação por habilitações. As habilitações, até então, eram as responsáveis pela formação específica em diversificadas áreas do conhecimento. A reestruturação do Curso de Pedagogia introduziu algumas disciplinas sobre educação inclusiva. Contudo a experiência tem demonstrado que essas inserções de disciplinas não são suficientes para preparar o profissional comprometido em elaborar estratégias específicas à efetivação do processo de ensino e aprendizagem de *todos os* alunos. Essa deficiência também foi verificada em pesquisa relacionada à inserção de uma disciplina sobre a Educação Especial no curso de Educação Física (GOMES; DUARTE, 2009).

Para Bueno (1999), a formação do novo educador do século XX requer: (1) políticas de formação docente que efetive a qualificação dos professores do ensino fundamental, (2) modificar a visão de especialistas apenas centrada na deficiência e fornecer a ampliação dos conhecimentos pedagógicos, (3) oferecer os conhecimentos sobre as especificidades das deficiências aos professores da rede pública e (4) oferecer formação para se trabalhar nas salas de recursos.

Pesquisas realizadas sobre a formação de educadores (FONSECA-JANES, 2006) mostraram que os futuros profissionais da educação estão enfrentando problemas, primeiramente de ordem conceitual, uma vez que estão entendendo educação inclusiva como a “colocação de deficientes na sala de aula” (p. 191).

Segundo Peterson (2006), para a eficácia de programas que possam de fato incluir pessoas com deficiência à rede de ensino, deve-se garantir a formação do especialista em educação especial, tendo em vista que os “professores de educação especial totalmente qualificados são imprescindíveis para a efetiva implementação de programas de inclusão para alunos com deficiência” (2006, p.06).

Balboni e Pedrabissi (2000), ao estudarem as atitudes sociais de professores italianos em relação à inclusão de estudantes com deficiência mental na escola regular, demonstraram que o professor da Educação Especial tem atitudes mais favoráveis aos alunos com deficiência comparativamente com seus pares de professores sem essa formação.

Nos Estados Unidos, na última década, houve uma redução da formação desses especialistas em educação especial. E os professores de “educação geral” demonstram não serem formados para trabalhar e garantir o processo de ensino-aprendizagem de crianças com alguma deficiência inseridas em suas salas regulares. Essa constatação, também foi feita por Fonseca-Janes (2006), ao estudar o ponto de vista dos estudantes do curso Normal Superior. A autora percebeu que 90% dos participantes afirmam a ineficiência da formação para se trabalhar com as deficiências na rede regular de ensino.

Gomes e Barbosa (2006, p.85-100), ao investigarem a inclusão de um aluno com paralisia cerebral em uma sala de aula, evidenciaram que 37,5% dos sujeitos apontaram como sendo o maior problema para inclusão desse aluno a “formação deficitária dos docentes”, seguida pelo excesso de alunos na sala de aula (17,5 %). Para alguns professores, participantes dessa pesquisa, a educação inclusiva é antes uma possibilidade de interação social do deficiente do que a relação de ensino-aprendizagem. Para esses autores, apenas participar de palestras não faz as atitudes dos professores diferirem com relação à criança com paralisia cerebral.

Sant’Ana (2005), ao estudar as concepções de dez professores e seis diretores de escolas públicas sobre o conceito de inclusão escolar, aponta como uma das principais conclusões, estar o conceito de inclusão escolar associado aos princípios de integração. Para a autora, os professores da rede de ensino “estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas” (p. 233).

Estes relatos parecem ser um dos indicativos de que não basta apenas oferecer cursos e palestras, como verificamos em alguns cursos de licenciatura ou em alguns cursos de formação oferecidos por secretarias estaduais e municipais, pois nos parecem ser apenas medidas paliativas. Talvez isso seja o melhor a ser realizado no momento, mas não devemos parar por aí. Devemos, como pesquisadores e profissionais de uma área específica do conhecimento, ousar um pouco mais e fazermos propostas que, a longo prazo, tragam melhores soluções para a

concretização de nossa utopia educacional, ou seja, oferecer educação de qualidade ao sistema de ensino brasileiro.

Oliveira (2009a) anuncia que, uma das possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino nos sistemas educacionais, no viés da Educação Inclusiva, é a formação de “profissionais competentes e qualificados” (p. 257), em especial os professores de educação especial, para potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Oliveira (2009a), assim como Fonseca-Janes (2006), aponta que as expressões Educação Especial e Educação Inclusiva têm sido percebidas, equivocadamente, como sinonímia. Para Fonseca-Janes, essa confusão conceitual pode ter inúmeras variáveis, desde o próprio processo de formação de um conceito até os fatores ideológicos que constituem os discursos de formação de professores nas políticas educacionais. Para Oliveira (2009a), essa confusão conceitual pode estar sendo gerada pelas formas como as políticas públicas têm sido realizadas no sistema educacional brasileiro.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), apontam que o cenário atual de constantes introduções de reformas educativas não é algo exclusivamente do sistema educacional brasileiro, mas uma tendência internacional advinda “de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas” (p.35). O objetivo principal destas reformas é a busca de qualidade para o sistema educacional, por meio das mudanças nos currículos, na gestão dos sistemas, na avaliação dos sistemas educacionais e na profissionalização do professor.

Para esses autores, nessa busca de uma educação de qualidade, há uma tendência mundial em considerar o professor como o agente principal para a transformação da escola e dos sistemas escolares. Nesse contexto, o professor atuaria para além de uma sala de aula. O professor assumiria o papel de “membro de uma equipe docentes, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares” (p. 37); responsabilidades tais como: ser um agente ativo, cooperativo e reflexivo de uma equipe, com clareza em suas concepções, expondo suas vivências escolares cotidianas e, acima de tudo, com participação no projeto político pedagógico da escola.

E é esse profissional que está sendo exigido para trabalhar com a educação, na perspectiva da Educação Inclusiva (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MITTLER, 2003). Para a efetivação dos objetivos das políticas de inclusão são necessários a formação de recursos humanos especializados, com já afirmaram Paulon, Freitas e Pinho (2005) ao estudarem as redes de apoio.

Concordamos com Baleotti (2006) ao afirmar ser os serviços especializados oferecidos pela Educação Especial necessários para a efetivação de uma Educação Inclusiva. Sabemos que a existência de recursos não segrega ou discrimina o seu usuário, mas o mau uso que se faz dele, como foi apontado por Omote (2000). Lembrando que o professor especialista é um recurso humano capacitado em áreas específicas do sistema educacional.

Oliveira (2006), com um olhar direcionado aos processos de exclusão social que são próprios do sistema capitalista, também afirma existirem comprometimentos de tal gravidade, necessitando, no processo de aprendizagem, “de métodos e recursos altamente especializados” (p. 266), sendo que muitas vezes esses métodos e recursos não estão disponíveis na escola.

Baleotti (2006), assim como Omote (2000), Baglieri e Knopf (2004), alertam que devemos nos atentar para a falsa premissa da igualdade dos termos diferenças e deficiências, uma vez que, em alguns casos de deficiências, o grau de comprometimento é o fator impeditivo de o indivíduo poder freqüentar uma sala de aula do ensino regular. Como exemplo, mencionamos o de uma criança com macrocefalia e com hidrocefalia grave associada. Uma criança acometida com tal deficiência necessita de um cateter e enfermeiros em vigília constante para que possa se manter viva. Reiteramos o apontamento de Baleotti para a necessidade de sermos cautelosos ao defender a inclusão, cuidando “para não enxergarmos de forma homogênea a diferença que existe entre os diversos grupos de deficientes” (2006, p.31).

Baleotti (2006), apoiada em Omote (2001), argumenta a necessidade de atentarmos para que “a idéia de educação inclusiva não está simplesmente na questão da mudança de terminologia ou de linguagem.” (BALEOTTI, 2006, p.41), mas na mudança de concepções. Concepções nas quais as pessoas deficientes são percebidas como sendo sinônimo de pessoa fadada ao fracasso educacional.

O conceito da Educação Inclusiva, sob a ótica da formação de conceitos de Vigostsky, nos parece um termo em processo de significações, portanto em construção social, imerso em práticas discursivas tendendo a se estabilizar. O mesmo comparativo podemos dizer com relação a expressão Educação Especial, entendida como uma modalidade de ensino que permeia “todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 16).

Afirmamos ser as mudanças de terminologia, mesmo aparentando roupas novas em velhas práticas, a possibilidade de uma nova essência, dependendo do direcionamento efetuado na sua construção. A modificação para uma nova essência no conceito de Educação Inclusiva depende, em parte, dos pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Especial. Esse conceito pode receber um novo sentido nas práticas sociais em que se insere, podendo resultar em mudança de ações, atitudes, comportamentos, crenças, e concepções, culminando, talvez, no processo de humanização e emancipação dos seres humanos. Emancipação e humanização propiciadora de uma sociedade inclusiva.

Torezan e Caiado (1995), ao estudarem se as classes especiais deveriam ser mantidas, ampliadas ou extintas, apontaram ser os problemas das concepções e das crenças equivocadas dos professores, sobre o aprender e o ensinar, um dos fatores que contribuíam para a segregação dos alunos com problemas de aprendizagem em sala de aula, resultando no encaminhamento dos alunos às antigas salas especiais. As autoras propõem, para amenização dos problemas de discriminação/segregação, a necessidade de direcionarmos esforços “para promover alterações de concepções” (p.33) ao invés de extinguir “um serviço público já existente” (p.33).

Para Omote (2000), a criação de um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, jovens e adultos deve contar “com o conjunto de recursos educacionais, tanto de ensino especial quanto de ensino comum. A manutenção de recursos da Educação Especial é condição necessária para a construção desse sistema [...] inclusivo” (p. 59).

Hoje, a área da Educação Especial já tem claramente definido e registrado em documentos oficiais o seu papel no contexto de uma Educação Inclusiva, como o de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, bem como, o de orientar os sistemas de ensino de forma a garantir a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Para a garantia da inclusão é de responsabilidade dos pesquisadores, estudiosos e docentes da Educação Especial a fiscalização de algumas modificações a ser realizadas nos sistemas de ensino, tais como: (1) garantia de efetivação da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência; (2) continuidade de estudo em níveis posteriores ao que está; (3) transversalidade dos recursos específicos da Educação Especial na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação Superior, (4) oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE, (5) formação de professores para atuarem no AEE, (6) formação de demais profissionais, (7)

participação da família e da comunidade na efetivação da proposta, (8) diversificadas formas de acessibilidade – arquitetônica, transporte, mobiliários, comunicação e informação e (9) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Como é possível perceber, temos muito por fazer para efetivação dessa nova escola. Uma escola que necessita dos profissionais formados nas habilitações do curso de Pedagogia. Salientamos que compreendemos a educação inclusiva como uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos assegurando para isso recursos, métodos de ensino, estratégias de ensino e, sobretudo, recursos humanos capacitados que atuarão como docentes na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como os gestores dos Sistemas de Ensino.

Nessa compreensão de Educação Inclusiva a escola tem papel fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva. E para isso, o que de fato o sistema educacional necessita, além de uma política educacional comprometida com a qualidade de ensino, é de um profissional bem formado em todas as modalidades de ensino. Esse profissional não deve apenas ter acesso à informação sobre a educação inclusiva, mas que seja um sujeito histórico e transformador de sua prática pedagógica. Um profissional que reflita sobre o seu papel como educador e seja capaz de perceber quando suas atitudes começam a se cristalizar, para assim poder mudá-las. Um profissional aberto a tais mudanças são as maiores premissas para a efetivação de qualquer prática educativa inclusiva.

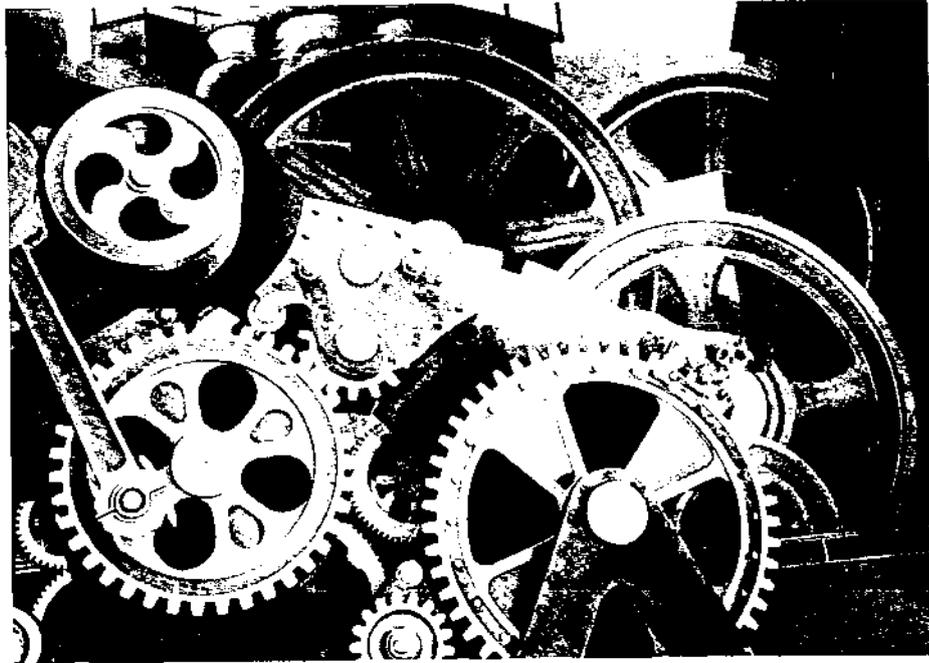
Pensando na formação do profissional responsável para a efetivação desta proposta, procuraremos discutir no capítulo posterior os procedimentos adotados para a exequibilidade do objetivo deste trabalho, que é o de analisar se os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP estão preparando os estudantes para as discussões e fundamentações da Educação Inclusiva, após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

Para atingirmos este objetivo se fez necessário o estabelecimento dos seguintes objetivos específicos:

- Descrever o processo da constituição dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP;
- Analisar os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos estudantes de Pedagogia da UNESP, sobre o conceito de Educação Inclusiva e Educação Especial;

- Analisar e comparar os resultados obtidos por meio da ELASI sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, dos estudantes dos cursos de Pedagogia da UNESP dos seis campi;
- Analisar e comparar os resultados obtidos por meio da ELASI sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, dos Coordenadores do Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP dos seis campi;
- Analisar os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os coordenadores do conselho de curso da UNESP, em mandato durante o período de reformulação do Curso de Pedagogia e
- Comparar as matrizes curriculares dos seis cursos de Pedagogia da UNESP (Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto) de acordo com suas adequações às Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de Maio de 2006 tendo em vista a preparação dos alunos para a Educação Inclusiva.

3 MÉTODO



Modern Times in cogs SET

Fonte: [http //photo.charliechaplin.com/assets/708-Modern-Times-in-cogs-SET](http://photo.charliechaplin.com/assets/708-Modern-Times-in-cogs-SET)

**“Cada pesquisador, dentro das normas do bom senso e dos princípios da coerência, deveria armar seu próprio modelo, sugerido mais pelo problema estudado e pelo contexto em que se acha inserido do que por critérios apriorísticos”.
Renato A. T. Di Dio (In: CAMPBELL; STANLEY, 1979)**

Donald T. Campbell e Julian C. Stanley (1979), ao discutirem os delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa, demonstraram que a fragilidade de um delineamento de pesquisa é devido a uma má elaboração, bem como ao desconhecimento do pesquisador do rigor científico, fatores que podem levar à construção de artefatos no momento das análises de dados.

Omote (2009), pautado nas discussões de Campbell e Stanley, evidenciou que se faz necessária a resistência dos pesquisadores para evitarmos a produção de conhecimento científico pautado em falsos artefatos ou mesmo em falácias teóricas que algumas literaturas têm produzido na área da Educação Especial. Ainda segundo Omote, mesmo ao traçarmos um bom delineamento de pesquisa, corremos o risco da construção de artefatos. Uma das possibilidades para garantirmos um mínimo de validade externa das pesquisas são as replicações das mesmas. Para que isso se torne possível devemos descrever, com o máximo rigor, nosso procedimento metodológico.

Desta forma, procuramos neste capítulo descrever os procedimentos adotados para garantir o mínimo de cientificidade no trabalho e a possibilidade de replicação por pesquisadores interessados no assunto. Este capítulo foi dividido nos seguintes tópicos, a saber: (1) participantes da pesquisa, (2) materiais utilizados na pesquisa e (3) procedimentos adotados na pesquisa.

3.1 Participantes

Participaram deste estudo os seis (6) coordenadores do Conselho de Curso, em exercício no período da reformulação do curso de Pedagogia e quatrocentos e quatro (404) estudantes ingressos nos cursos de Pedagogia da matriz reformulada dos seis campi da Universidade Estadual Paulista. Esses estudantes foram selecionados por estarem presentes na sala de aula nos dias de coleta de dados, sendo: quarenta e seis (46) estudantes da Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, oitenta e nove (89) estudantes da Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, setenta e sete (77) estudantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente, cento e doze estudantes (112) da Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, quarenta e dois (42) estudantes do Instituto de Biociências - Campus de Rio Claro e trinta e oito (38) estudantes do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto.

A idade dos coordenadores variou de 49 a 58 anos, com média de 53 anos e desvio padrão de 3,67, sendo 03 do gênero feminino e 03 do gênero masculino. As formações dos coordenadores são: (1) graduação em Pedagogia, mestrado em Psicologia Social e doutorado em Educação; (2) graduação em Educador Especial para o Deficiente da Áudio Comunicação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação; (3) graduação em Filosofia, mestrado e doutorado em Educação; (4) graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Psicologia, pós-doutorado nos Estados Unidos da América e Livre-docência pela Universidade Estadual Paulista, (5) graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia - Habilitação em Administração, mestrado e doutorado em Educação e Livre-docência pela Universidade Estadual Paulista e (6) graduação em Psicologia e Filosofia, mestrado e doutorado em Educação. Destes coordenadores, um possui Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq.⁴⁰

A idade dos estudantes da Faculdade de Ciência do Campus de Bauru variou de 18 a 45 anos, com a média de 20,5 e desvio padrão de 6,15, sendo 42 do gênero feminino e 04 do gênero masculino. Entre os estudantes da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, a

⁴⁰ As informações foram retiradas do currículo Lattes dos participantes.

idade variou de 18 a 45 anos, com a média de 23 e desvio padrão de 5,95, sendo 81 do gênero feminino e 08 do gênero masculino. A idade dos estudantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente variou de 18 a 47 anos, com a média de 23,46 e desvio padrão de 6,55, sendo 65 do gênero feminino e 12 do gênero masculino. Entre os estudantes da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília a idade variou de 17 a 50 anos, com a média de 21 e o desvio padrão de 7,30, sendo 105 do gênero feminino e 07 do gênero masculino. Nos estudantes do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, a idade variou de 18 a 47 anos, com a média de 23,88 e o desvio padrão de 7,16, sendo 38 do gênero feminino e 04 do gênero masculino. Nos estudantes do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto, a idade variou de 18 a 43 anos, com a média de 23,18 e o desvio padrão de 6,85, sendo 36 do gênero feminino e 02 do gênero masculino.

3.2 Material

Os materiais utilizados para a realização desse projeto de pesquisa foram:

1. O roteiro de entrevista contendo identificação do coordenador(a) do curso e 10 questões sobre o processo de adequação do curso de Pedagogia às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, sobre a temática da Educação Inclusiva e sobre a Educação Especial (Apêndice A).
2. O questionário contendo identificação do estudante e 06 questões, semi-abertas, sobre a concepção dos estudantes do que possa ser a Educação Inclusiva e a Educação Especial (Apêndice B).
3. A Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI, que é um instrumento construído e validado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* (OMOTE, 2005), para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Esse instrumento possui 35 itens, cada um constituído por um enunciado seguido de 05 alternativas que indicam a extensão em que o respondente concorda com o seu conteúdo ou dele discorda. 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. Desses 35 itens, 30 medem as atitudes sociais e cinco correspondem à escala de mentira. Dos itens relativos às

atitudes sociais, 15 apresentam enunciados positivos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais favoráveis à inclusão; outros 15 itens apresentam enunciados negativos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira foi incluída na ELASI, como um dispositivo para obter indícios da confiabilidade das respostas fornecidas pelos participantes, já que, conforme estudos prévios, as respostas a esses 05 itens são inteiramente previsíveis. (Anexo A).

3.3 Procedimentos

3.3.1 Procedimento da coleta de dados

Inicialmente, realizamos o levantamento sobre os coordenadores do Conselho de Curso dos cursos de Pedagogia, das seis unidades da UNESP, no período em que o curso foi reformulado para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). A seguir realizamos o levantamento das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia dos seis campi da UNESP que nos foram entregues, em alguns dos campi, pelos próprios coordenadores e em outros pela secretária do Conselho de Curso de Pedagogia no ano de 2008. Salientamos que esse material coletado em 2008 foi comparado com o material em vigência no ano de 2010, pois em alguns campi houve a alteração de algumas disciplinas na matriz curricular.

Entrevistamos os seis coordenadores de curso e lhes aplicamos a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Salientamos que os dados coletados na entrevista não farão parte deste exame de qualificação.

Além das entrevistas, questionários e a ELASI, os dados sobre a composição das matrizes curriculares dos seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista foram coletados nos projetos políticos pedagógicos.

Após autorização das seis unidades da UNESP envolvidas na pesquisa, a própria pesquisadora se deslocou a cada um dos campi e realizou a coleta da seguinte maneira:

Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

Os instrumentos foram aplicados aos participantes na segunda semana de março do ano de 2008, em dois dias consecutivos (12 e 13). No primeiro dia, aplicamos aos quarenta (40) participantes presentes na própria sala de aula das 19h35 as 20h05 e, no segundo dia, aplicamos aos seis (06) participantes que haviam faltado no dia anterior, na biblioteca, das 19h15 as 19h45.

Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Os instrumentos foram aplicados aos participantes na terceira semana de março do ano de 2008, em dois dias consecutivos (19 e 20). Como o campus possui duas turmas no curso de Pedagogia, a coleta foi estruturada da seguinte maneira:

Para a turma A, no primeiro dia, aplicamos o questionário aos quarenta e três (43) participantes presentes na própria sala de aula das, 15h40 as 16h05 e, no segundo dia, aplicamos aos dois (02) participantes que haviam faltado no dia anterior, na sala de uma docente do campus, das 17h15 as 17h35.

Para a turma B, no primeiro dia, aplicamos o questionário aos quarenta e três (43) participantes presentes na própria sala de aula, das 20h30 as 21h05 e, no segundo dia, aplicamos a um (01) participante que havia faltado no dia anterior, em outra sala de aula disponível, das 19h20 as 19h38.

Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

Os instrumentos foram aplicados aos participantes na quarta semana de março do ano de 2008, em dois dias consecutivos (24 e 25). Como o campus possui duas turmas no curso de Pedagogia, a coleta foi estruturada da seguinte maneira:

Para a turma A, no primeiro dia, aplicamos o questionário aos vinte e sete (27) participantes presentes na própria sala de aula, das 15h32 horas as 16h05 e, no segundo dia, aplicamos aos quatro (04) participantes que haviam faltado no dia anterior, na sala dos professores, das 15h35 as 16h02.

Para a turma B, no primeiro dia, aplicamos o questionário aos quarenta e cinco (45) participantes presentes na própria sala de aula, das 20h35 as 21h12 e, no segundo dia, aplicamos

aos três (03) participantes que haviam faltado no dia anterior, na sala dos professores, das 19h20 as 19h42.

Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Os instrumentos foram aplicados aos participantes na segunda semana de março do ano de 2008, em dois dias consecutivos (10 e 11). Como o campus possui três turmas no curso de Pedagogia, a coleta foi estruturada da seguinte forma:

Para a turma A, no primeiro dia, aplicamos o questionário aos trinta e seis (36) participantes presentes na própria sala de aula, das 9 horas as 9h30 e, no segundo dia, aplicamos a um (01) participante que havia faltado no dia anterior, na livraria, das 11h15 as 11h45.

Para a turma B, no primeiro dia, aplicamos o questionário aos trinta e sete (37) participantes presentes na própria sala de aula, das 20h30 as 21h05 e, no segundo dia, não foi possível realizar a coleta, pois o professor responsável pela sala, nesse dia, não nos permitiu retirar os participantes de sua aula.

Para a turma C, no primeiro dia, aplicamos o questionário aos trinta e seis (36) participantes presentes na própria sala de aula, das 22 horas as 22h30 e, no segundo dia, aplicamos aos dois (02) participantes que haviam faltado no dia anterior, em outra sala de aula disponível, das 20h05 as 20h20.

Instituto de Biociências - Campus de Rio Claro

Os instrumentos foram aplicados aos participantes na terceira semana de março do ano de 2008, em dois dias consecutivos (17 e 18). No primeiro dia aplicamos aos trinta e nove (39) participantes presentes na própria sala de aula, das 22h20 as 22h50 e, no segundo dia, aplicamos aos três (03) participantes que haviam faltado no dia anterior, na própria sala de aula, das 21h50 as 22h10.

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto.

Os instrumentos foram aplicados aos participantes na quarta semana de março do ano de 2008, em apenas um dia (27), devido ao pedido do coordenador do curso. Dessa forma, aplicamos os instrumentos aos trinta e oito (38) participantes presentes, na própria sala de aula, das 19h10 as 19h40.

As entrevistas para a coleta de dados foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada coordenador. Assim, a primeira entrevista ocorreu em fevereiro de 2008 e a última em março de 2010.

3.3.2 *Formas de tratamento de dados*

Todos os dados obtidos por meio dos questionários sobre a “Formação do Pedagogo”, que possibilitaram as análises dos dados que serão discutidos no capítulo quatro, foram armazenados em um banco de dados específico, criado pela própria pesquisadora, sob a supervisão do orientador.

Salientamos que após a criação das categorias sobre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva⁴¹, cujos critérios de elaboração foram os documentos oficiais sobre a temática e a literatura especializada e de posse do banco de dados sobre as descrições dos estudantes de Pedagogia sobre os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial, o material foi entregue a onze juízes, sendo seis especialistas da área da Educação Especial e cinco não especialistas da área. Dos onze juízes, dez nos entregaram o material respondido dentro do prazo estabelecido, ou seja, dois dias para os juízes da área específica da Educação Especial⁴² e cinco dias para os juízes fora da área específica da Educação Especial.

O critério da escolha dos juízes foi o de (1) serem doutores, (2) serem docentes de universidades públicas e (3) terem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Dos cinco juízes fora da área, todos possuem doutorado em Educação e com as seguintes formações em nível de graduação: dois são formados em Pedagogia, um é formado em Matemática, um é formado em Filosofia e um é formado em Letras e Pedagogia. Dos cinco juízes da área da Educação Especial, três são formados em Psicologia com mestrado e doutorado na área da Educação Especial, um é formado em Psicologia com mestrado na área da Educação Especial e doutorado na área de Saúde Pública e um é formado em Pedagogia e em Estudos Sociais com mestrado e doutorado na Educação Especial.

⁴¹ As descrições das categorias encontram-se no tópico 4.2.2 do próximo capítulo

⁴² Salientamos que o período estabelecido a esses juízes foi mais curto, pelo fato da pesquisadora realizar a coleta em um congresso específico da área da Educação Especial.

Após a escolha e a disponibilidade dos participantes, entregamos a cada um dos juizes oito páginas, sendo: uma carta com o pedido para atuação como juiz da pesquisa, duas contendo a explicação de como proceder para a realização da tarefa de juiz, uma contendo a descrição das categorias referente a Educação Inclusiva, uma contendo a descrição das categorias referente a Educação Especial e duas contendo os quadros com as descrições dos estudantes sobre o entendimento do que sejam os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial. (Apêndice C). Cada juiz recebeu, para analisar, quarenta e sete (47) descrições dos estudantes sobre o conceito de Educação Inclusiva e quarenta e sete (47) descrições dos estudantes sobre o conceito de Educação Especial. Salientamos que cinco descrições sempre eram comuns aos juizes antecessores e sucessores do juiz respondente. Esse procedimento foi adotado para garantir que alguns trechos das descrições fossem analisados por quatro juizes⁴³.

Após os juizes nos entregarem os materiais avaliados, os dados foram armazenados em um banco de dados específico, também criado pela pesquisadora e, em seguida, foram transferidos para uma planilha para verificarmos o grau de confiabilidade entre os juizes e a pesquisadora. A discussão desse resultado se encontra no capítulo quatro deste trabalho.

Os dados referentes à Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI – foram armazenados em um banco de dados específico, criado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*. Cada uma das respostas dos participantes recebeu uma codificação específica. Na análise de dados, os códigos foram substituídos por notas para o cálculo de escores individuais de atitudes sociais. Para os itens positivos, foi atribuída a nota 5 à alternativa (a), de concordância plena, 4 à alternativa (b) e assim por diante até a nota 1 à alternativa (e). Para os itens negativos, o sentido de atribuição de notas foi invertido, já que, diante deles, a concordância plena com o conteúdo expressa as atitudes mais desfavoráveis. O escore total de cada participante foi obtido pela soma das notas atribuídas a 30 itens que medem atitudes sociais e pode variar de 30 a 150, sendo que quanto maior for o escore mais favoráveis são as atitudes sociais em relação à inclusão.

A escala de mentira recebeu outra pontuação: se a resposta fornecida a um item fosse aquela que é esperada, era atribuída a nota 0 e, caso contrário, o item recebia a nota 1. Assim, os escores da escala de mentira podem variar de 0 a 5, sendo que o valor 0 ou próximo dele indica maior confiabilidade dos dados.

⁴³ As discussões sobre estes procedimentos farão parte de um artigo a ser publicado em revista científica

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes, obtidos por meio da ELASI, foram transferidos para uma planilha com todos os demais dados dos participantes. As discussões sobre os resultados obtidos por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI - encontram-se no capítulo quatro deste trabalho.

Quanto aos dados coletados nas entrevistas com os coordenadores dos cursos, adotamos o seguinte procedimento: as entrevistas foram transcritas por cinco estudantes do último ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília⁴⁴. Os dados obtidos por meio das entrevistas passaram pelo processo de tratamento de dados seguindo algumas sugestões de Bardin (1977). Para a codificação dos dados obtidos por meio das entrevistas, realizamos primeiramente o recorte por unidades de registro temático, sempre levando em consideração nosso objetivo. E foi enumerado a partir do critério de presença ou ausência na distribuição das unidades de registro nas categorias.

Para categorização também seguimos algumas sugestões de Bardin (1977). Criamos quatro categorias centrais com suas respectivas subcategorias, seguindo os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade⁴⁵. Estas categorias são: (1) Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares, (2) Conceituação da Educação Inclusiva, (3) Conceituação da Educação Especial e (4) Avaliação dos Coordenadores da matriz curricular. Estas categorias integram oito grades de análise com categorias centrais, subcategorias primárias e subcategorias secundárias.

A primeira grade de análise é composta por uma categoria central, uma subcategoria primária e três subcategorias secundárias. A categoria central é intitulada “Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares”. A subcategoria primária é intitulada “Adequação do curso”. As três subcategorias secundárias são intituladas “sim”, “não” e “em alguns aspectos”.

A segunda grade de análise é composta por uma categoria central, uma subcategoria primária e três subcategorias secundárias. A categoria central é intitulada “Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares”. A subcategoria primária é intitulada

⁴⁴ Salientamos que a pesquisadora tem conhecimento das sugestões de Queiroz (1983) sobre a importância de o próprio entrevistador ser a pessoa a transcrever as entrevistas, entretanto não percebemos alterações significativas entre o áudio e a escrita das entrevistas.

⁴⁵ Optamos por manter esse termo de Bardin (1977) no original, mas pensamos que esse termo pode ser compreendido como funcionalidade, uma vez que é justificado da seguinte maneira para a autora: “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.” (p 120-121)

“Direcionamento da matriz pelas Diretrizes”. As três subcategorias secundárias são intituladas “sim”, “não” e “em alguns aspectos”

A terceira grade de análise é composta por uma categoria central, uma subcategoria primária e duas subcategorias secundárias. A categoria central é intitulada “Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares”. A subcategoria primária é intitulada “Seleção das disciplinas”. As duas subcategorias secundárias são intituladas “Critérios para inclusão ou aumento de carga horária” e “Critérios para a exclusão ou redução de carga horária”.

A quarta grade de análise é composta por uma categoria central, uma subcategoria primária e duas subcategorias secundárias. A categoria central é intitulada “Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares”. A subcategoria primária é intitulada “Disciplinas relacionadas com a questão da Educação Inclusiva”. As duas subcategorias secundárias são intituladas “Temática” e “Específica”.

A quinta grade de análise é composta por uma categoria central, uma subcategoria primária e três subcategorias secundárias. A categoria central é intitulada “Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares”. A subcategoria primária é intitulada “Disciplinas relacionadas com a questão da Educação Especial”. As três subcategorias secundárias são intituladas “Temática” e “Específica” e “Ligadas a outros cursos”.

A sexta grade de análise é composta por uma categoria central, uma subcategoria primária e três subcategorias secundárias. A categoria central é intitulada “Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares”. A subcategoria primária é intitulada “Avaliação sobre a matriz curricular”. As três subcategorias secundárias são intituladas “Favorável” e “Desfavorável” e “Neutro”.

A sétima grade de análise é composta por uma categoria central e quatro subcategorias primárias. A categoria central é intitulada “Conceituação de Educação Inclusiva”. As quatro subcategorias primárias são intituladas “Sinonímia com a expressão Educação Especial”, “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 oitava grade de análise é composta por uma categoria central e quatro subcategorias primárias. A categoria central é intitulada “Conceituação de Educação Especial”. As quatro subcategorias primárias são intituladas “Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva”,

“Modalidade Educacional Específica”, “Modalidade de Ensino Transversal” e “Modalidade Educacional Excludente”.

De posse das grades de análise com os correspondentes recortes dos depoimentos dos coordenadores, elaboramos grades semelhantes, com algumas alterações, para serem encaminhado aos juízes. Nesse material, encaminhado a dois juízes (Apêndice E), foram omitidas as unidades de ensino para que os coordenadores não fossem identificados por seus pares.

O critério da escolha dos juízes para essa tarefa foi o de: (1) serem doutores, (2) serem docentes de universidades públicas, titulares ou substitutos e (3) terem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa como juízes. O juiz fora da área possui doutorado em Educação, mestrado em Educação e graduação em Pedagogia. O juiz da área possui doutorado em Educação, especificamente em Educação Especial, mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana (Fonoaudiologia), especialização em Distúrbios da Comunicação Humana e graduação em Fonoaudiologia.

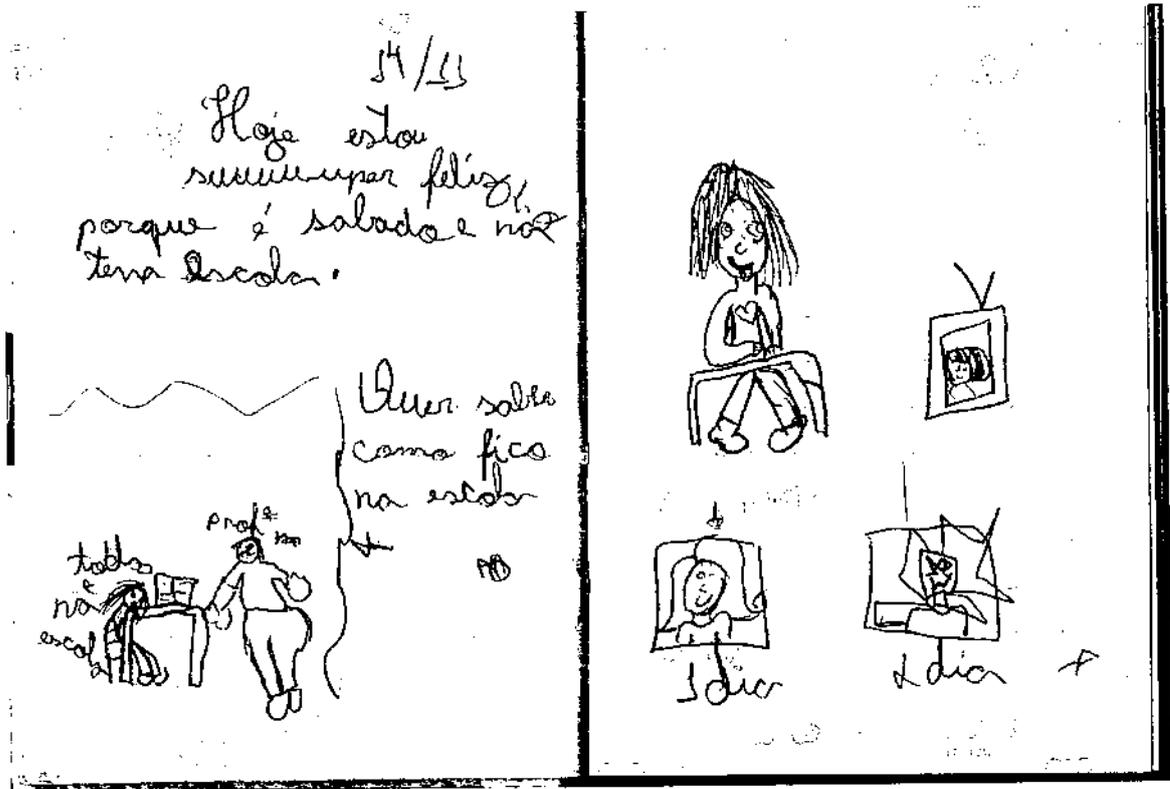
Após a escolha e a disponibilidade dos participantes, entregamos para cada um dos juízes 32 páginas, que continham as oito grades de análise, acima descritas, com os respectivos recortes dos depoimentos dos coordenadores. A tarefa dos juízes consistia em verificar se eles concordavam ou não com a classificação da pesquisadora. Caso não concordassem, havia a opção de sugerirem outra alternativa. As instruções foram passadas aos juízes oralmente.

Após os juízes nos entregarem os materiais avaliados, os dados foram armazenados em um banco de dados específico, também criado pela pesquisadora e, em seguida, foram transferidos para uma planilha, a fim de que realizássemos o grau de confiabilidade entre os juízes e a pesquisadora. A discussão desse resultado se encontra no capítulo quatro deste trabalho.

Quanto ao tratamento de dados referente às matrizes curriculares do curso de Pedagogia, após o levantamento e atualização dos dados, as disciplinas obrigatórias⁴⁶ foram distribuídas em um quadro com as seguintes categorias: (1) Disciplinas Específicas relacionadas com a Educação Inclusiva, (2) Carga Horária das disciplinas relacionadas com a Educação Inclusiva, (3) Disciplinas Específicas relacionadas com a Educação Especial e (4) Carga Horária das disciplinas relacionadas com a Educação Especial. As análises e discussões sobre as matrizes curriculares se encontram no capítulo quatro deste trabalho.

⁴⁶ Salientamos que optamos por não incluir, nesta análise, as disciplinas optativas pelo fato de que, em algumas unidades universitárias, elas serem vinculadas a outros cursos e a outros departamentos e não serem oferecidas anualmente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO



Acervo Pessoal, 2009

“Há cantigas mediócras,
que nem animam a gente para cantá-las.
Há silêncios necessários
Há discursos impossíveis
Há corpos que se desnudam contra princípios
Há purezas que se maculam
Há memórias olvidadas
Há coisas que se dizem, mas não se fazem
Há coisas que se fazem, mas não se dizem
É preciso cantar cantigas de valor
Diminuir a distância entre fazer e falar”.

Paulo Freire (2004)

4.1 Caracterização dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista

Uma das premissas que norteia as concepções, as tendências pedagógicas e as abordagens de ensino não tradicionalistas na área educacional⁴⁷ é a de que devemos conhecer nossos alunos para que tracemos objetivos específicos, ou mesmo individualizados, para a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, achamos por bem traçar o perfil dos alunos que buscam, no curso de Pedagogia, a sua formação profissional. Com essa intenção encontra-se, na tabela 1, a síntese de dados sobre alguns aspectos do perfil dos 404 estudantes ingressos, em 2008, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista.

Tabela 1 – Síntese do perfil dos estudantes ingressos no curso de Pedagogia da UNESP de 2008

Unidades Universitárias	Sexo		Trabalhador		Formação no magistério		Experiência Docente		Experiência com pessoa deficiente		Outra Graduação	
	F	M	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
FC - Campus de Bauru (n=46)	42	04	14	32	03	43	08	38	06	40	07	39
FCL – Campus de Araraquara (n=89)	81	08	20	69	04	85	07	82	05	84	07	82
FCT - Campus de Presidente Prudente (n=77)	65	12	27	50	11	66	14	63	06	71	08	69
FFC - Campus de Marília (n=112)	105	07	35	77	15	97	15	97	08	104	18	94
IB - Campus de Rio Claro (n=42)	38	04	21	21	03	39	06	36	04	38	09	33
IBiLCE - Campus de São José do Rio Preto (n=38)	36	02	15	23	01	37	06	32	05	33	07	31
TOTAL (n=404)	367 (91%)	37 (9%)	132 (33%)	272 (67%)	37 (9%)	367 (91%)	56 (14%)	348 (86%)	34 (8%)	370 (92%)	56 (14%)	348 (86%)

⁴⁷ A saber: Concepção pedagógica nova ou moderna e concepções pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2008), concepção pedagógica da dialética (GADOTTI, 1987), renovada não-diretiva, tendência libertadora, tendência libertária e tendência crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985) e abordagem de ensino cognitivista, abordagem de ensino humanista e abordagem de ensino socio-cultural (MIZUKAMI, 1986)

Os dados distribuídos na tabela 1, na coluna “sexo”, demonstram que 91% dos estudantes ingressos em 2008 no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista são do sexo feminino. Esse apontamento fortalece as discussões sobre a questão do gênero feminino que incide sobre a docência das séries iniciais, uma vez que é no curso de Pedagogia que se forma esse profissional (BRASIL, 2006). Essa alta incidência do gênero feminino neste curso nos reporta ao início das primeiras escolas normais do Rio de Janeiro, da Bahia, de São Paulo e de Pernambuco, que eram destinadas exclusivamente ao gênero masculino. Tanuri (2000) aponta que a abertura para o gênero feminino só ocorreu nos anos finais do Brasil Imperial, apoiando-se na “idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa” (p.66). Para a autora, a questão de gênero que incide sobre o magistério nas séries iniciais, além de seu caráter preconceituoso, também se mostrou como uma solução para a falta de professores para as escolas primárias, pois era “pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (p. 66).

Na literatura especializada, no que se refere aos estudos das atitudes sociais em relação à inclusão, discute-se se os professores do gênero feminino tenderiam a atitudes mais favoráveis em relação à inclusão (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; OMOTE et al., 2005, 2010). Essa característica dos estudantes do curso de Pedagogia da UNESP pode ser um dos fatores, atrelado a uma boa formação teórica e prática, para que os egressos sejam mais favoráveis à inclusão.

Verificamos por meio dos dados distribuídos nesta tabela, na coluna “Trabalhador”, que dos 404 participantes, 33% são trabalhadores, além de estudantes, exercendo as mais variadas ocupações (Apêndice D). Embora muitas ocupações exercidas por estes participantes sejam bem diversificadas, achamos por bem evidenciar, por meio da tabela 2, quais estão diretamente ligadas às funções desenvolvidas na escola, ou relacionadas com a docência em ambientes não escolares, e as que não estão diretamente relacionadas com estes campos de atuação.

Tabela 2 – Síntese da distribuição das ocupações exercidas pelos estudantes trabalhadores do curso de Pedagogia da UNESP de 2008

Unidades Universitárias	Ocupação relacionada com a escola ou docência em ambientes não escolares	Ocupação não relacionada com a escola	Sem especificação
FC (n=14)	05	08	01
FCL (n=20)	08	12	00
FCT (n=27)	09	15	03
FFC (n=35)	14	15	06
IB (n=21)	06	14	01
IBiLCE (n=15)	07	07	01
Total (n=132)	49 (37%)	71 (54%)	12 (9%)

Como podemos perceber, dos 132 participantes da Universidade Estadual Paulista, 37% exercem ocupações relacionadas com a escola ou com a docência em ambientes não escolares, 54% exercem ocupações que não estão relacionadas com a escola ou ao ato da docência e 9% não especificaram suas ocupações. Estes últimos, na sua maioria, descreveram que desempenham funções relacionadas com o funcionalismo público.

Os dados distribuídos na tabela 2 nos sugerem que mais da metade dos estudantes de Pedagogia desta universidade desempenham ocupações desvinculados com a docência ou a gestão escolar, que é o perfil traçado aos egressos do curso de Pedagogia após as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse dado aponta dois rumos para discussões: o primeiro, é se estes participantes vêem no curso possibilidades para a mudança de profissão e se remeterão, após formados, à ocupações relacionadas com a docência ou a gestão escolar, seja como funcionários públicos, funcionários de escolas privadas ou proprietários de escolas; e o segundo, é se estes participantes vêem no curso possibilidades de ascensão profissional dentro da própria função que já desempenham. Caso a hipótese seja esta última, podemos ainda lançar alguns questionamentos referentes às próprias diretrizes que reduzem o campo de atuação do pedagogo⁴⁸, conforme citamos no capítulo 1, Libâneo (1998), que já apontava a ampliação das áreas de atuação do pedagogo. Pensamos que os dados distribuídos na tabela 2, assim como as discussões que levantamos acerca destes dados, possam vir a ser uma variável para estudos futuros, uma vez que

⁴⁸ Salientamos que mesmo tendo sido apontada uma identidade legitimada para os estudantes do curso de Pedagogia, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, isto não impede de terem o seu campo de atuação reduzido

teríamos dados para questionar se o perfil traçado pelas as diretrizes é o que de fato caracteriza o profissional formado nos cursos de Pedagogia.

Dando continuidade às discussões sobre os dados distribuídos na tabela 1, na coluna “Formação no magistério”, pudemos constatar que apenas 9% dos estudantes ingressos em 2008 no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, possuem essa formação. Acreditamos que essa baixa incidência se deve ao fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 prever a formação de profissionais em nível superior, para a docência na Educação Infantil, nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como para gestão educacional. Assim, em alguns anos essa incidência de formação no magistério tende a diminuir ou mesmo a desaparecer.

Na coluna “Experiência docente”, dessa mesma tabela, os dados demonstram que 14% dos participantes possuem experiência na docência. Esse dado é fator relevante para o nosso estudo, pois a literatura especializada tem demonstrado que a experiência docente é uma das variáveis que influenciam nas atitudes sociais em relação à inclusão (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; BALEOTTI, 2006; CARVALHO, 2008; HSIEN, 2007; PEREIRA-JR, 2009; SILVA, 2008a, 2008b).

Verificamos, por meio dos dados distribuídos na tabela 1, na coluna “Experiência com pessoas deficientes”, que dos 404 participantes, apenas 8% possuem experiência com pessoas deficientes. De acordo com a literatura especializada sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, essa é uma variável que influencia as atitudes se tornarem mais favoráveis ou menos favoráveis em relação à inclusão (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; BALBONI; PEDRABISSI, 2000; CARVALHO, 2008; OMOTE, 2010; OMOTE et al., 2005; PARASURAM, 2006; ROMI; LEYSER, 2006). Como tem sido evidenciada na literatura, essa é uma das variáveis para a construção de atitudes em relação à inclusão. Assim sendo, pensamos que os docentes do curso de Pedagogia da UNESP poderiam criar vivências entre estudantes e pessoas deficientes, desenvolvendo atividades direcionadas a evidenciar as potencialidades dessas pessoas com deficiência.

Ainda continuando nossas análises sobre o perfil dos 404 participantes deste trabalho, verificamos por meio dos dados que estão distribuídos na tabela 1, na coluna “Outra graduação”, que 14% dos participantes têm outra graduação. Dessa forma, procuramos, no quadro a seguir, demonstrar quais foram essas graduações que já constituem a formação desses participantes e

criamos um quadro 1 cujas colunas contêm as áreas do conhecimento estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES alocando, nessas colunas, as outras graduações.

Unidades Universitárias	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Biológicas	Engenharias	Ciências da Saúde	Ciências Agrárias	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Humanas	Linguística, Letras e Artes.	Outros
FC (n=07)	Matemática (n=01)	Ciências Biológicas (n=01)		Odontologia (n=01)			História (n=03)		Relações Públicas (n=01)
FCL (n=07)	Química (n=01)	Ciências Biológicas (n=01)						Letras (n=03)	Ciências Sociais (n=02)
FCT (n=08)	Matemática (n=01)	Ciências Biológicas (n=01)	Engenharia (n=1)	Fisioterapia (n=1)			História (n=01)	Letras (n=01)	
	Geografia (n=1)			Ed. Física (n=1)					
FFC (n=18 ⁴⁹)	Física (n=2)					Direito (n=2)	História (n=02)	Letras (n=08)	Academia de Polícia Militar do Barro Branco (n=01)
	Geografia (n=1)					Produção em Telejornal [jornalismo e editoração] (n=1)	Psicologia (n=1)		
						Ciências Contábeis (n=01)			
						Biblioteconomia (n=02)			
IB (n=09)	Ciência da Computação (n=1)	Ciências Biológicas (n=01)					História (n=01)	Letras (n=04)	Ciências Sociais (n=01)
							Psicologia (n=1)		
IBILCE (n=07 ⁵⁰)	Matemática (n=01)		Engenharia de Produção (n=1)			Comunicação Social (n=1)	História (n=01)	Letras (n=02)	Ciências Sociais (n=01)
						Publicidade e Propaganda (n=1)			
Total	09	04	02	03	00	08	10	18	06

Quadro 01 – Relação das graduações pelas quais foram formados os participantes dos seis campi

⁴⁹ Destes 18 participantes, 01 tem formação em duas graduações – Psicologia e Letras – e 01 possui em três graduações – Física, História e Geografia

⁵⁰ Dentre os 07 participantes, 01 deles possui duas graduações – Licenciatura em Letras e Graduação em Comunicação Social.

Podemos verificar com os dados expostos no quadro 1 que, dos 56 participantes com outra graduação, existem 9 na área das Ciências Exatas e da Terra, 4 na área das Ciências Biológicas, 2 na área das Engenharias, 3 na área das Ciências da Saúde, 0 na área das Ciências Agrárias, 8 na área das Ciências Sociais Aplicadas, 10 na área das Ciências Humanas, 18 na área da Linguística, Letras e Artes e 6 na área denominada Outros. Essa procura de diversificadas áreas do conhecimento por uma formação complementar no curso de Pedagogia é um indicativo de que existem conhecimentos, conteúdos e práticas pedagógicas próprios do curso, como já discutido pelos teóricos e estudiosos da área (BISSOLI-SILVA, 2006; BRZEZINSKY, 2002; LIBÂNEO, 1998; SAVIANI, 2008, 2010). Outra possibilidade pode ser a de poder assumir cargos de gestão, como o de diretor e supervisor de ensino.

Outro dado que nos chamou a atenção foi o fato das graduações citadas, em sua maioria, possuírem curso de licenciatura, como é o caso das seguintes graduações, a saber: Ciências Biológicas (4), Ciências Sociais (4), Educação Física (1), Física (2), História (8), Letras (18), Matemática (3), Química (1), Geografia (2). Esse dado nos induz à hipótese de que devemos investigar com mais propriedade os cursos de licenciatura para a formação de professores que atuarão nos sistemas de ensino, conforme já foi apontado por Pagotto (1995). É de nosso conhecimento que muitas pesquisas já foram realizadas nessa área mas, como não é objeto de estudo deste trabalho, no momento não vamos nos ater a essa discussão.

4.2 Resultado e discussão das descrições dos estudantes do curso de Pedagogia sobre o conceito de Educação Inclusiva e do conceito de Educação Especial

4.2.1 Análise dos conceitos de Educação Inclusiva e de Educação Especial

Dentre os 404 participantes, estudantes ingressos no curso de Pedagogia, em 2008, interessou verificarmos qual a compreensão destes sobre os conceitos de Educação Inclusiva e de Educação Especial. A síntese do resultado encontra-se na tabela 3:

Tabela 3 – Síntese da distribuição da compreensão dos estudantes ingressos em 2008 no curso de Pedagogia da UNESP sobre os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial

CATEGORIAS	Frequência	%
Educação Inclusiva e Educação Especial são sinônimas	84	21%
Não sabem distinguir se existe diferenciação entre os conceitos	118	29%
Existe distinção entre os dois conceitos e os descreveram	202	50%

Como podemos verificar, dos 402 participantes, 21% compreendem os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial como sinônimas, 29% não sabem distinguir a diferenciação entre ambos os conceitos e 50% percebem existir uma diferenciação e as descrevem. Pensávamos que, pelo fato dos participantes serem alunos ingressos no curso de Pedagogia, o maior número de participantes optaria pelas duas primeiras categorias. Isso demonstra que estes participantes já possuem um conhecimento sobre a temática. Como 50% dos participantes descreveram a distinção entre os conceitos, achamos por bem analisar a descrição destas distinções. Assim, no tópico a seguir, apresentaremos como esse universo de 202 participantes está entendendo os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial.

4.2.2 Índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes

Preliminarmente, procuramos analisar o índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes da área sobre a classificação das respostas dos participantes sobre os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial⁵¹. Para o conceito de Educação Inclusiva, os juízes puderam classificar as descrições dos participantes em cinco categorias, a saber: (1) Sinônima com a expressão Educação Especial, (2) Sinônima com a expressão Inclusão Escolar, (3)

⁵¹ Salientamos que as descrições detalhadas das possibilidades para a classificação pelos juízes sobre os conceitos de Educação Inclusiva e de Educação Especial fazem parte dos tópicos 4.2.2 e 4.2.3 deste trabalho.

Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência, (4) Sinonímia com a expressão Educação de qualidade e (5) Não pertinente. Para o conceito de Educação Especial os juízes puderam classificar as descrições dos participantes em de cinco categorias, a saber: (1) Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva; (2) Modalidade Educacional Específica; (3) Modalidade de Ensino Transversal; (4) Modalidade Educacional Excludente, (5) Não pertinente.

A síntese do resultado do índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes da área, encontra-se na tabela a seguir:

Tabela 4 – Síntese da distribuição do índice de concordância entre pesquisador e juízes da área da Educação Especial

CONCEITOS	J1	J2	J3	J4	J5
Educação Inclusiva	65%	40%	75%	45%	90%
Educação Especial	90%	75%	90%	95%	90%

Como é possível perceber, a categorização das descrições dos nossos participantes sobre o conceito de Educação Inclusiva não ocorreu de forma consensual entre os juízes da área da Educação Especial e o pesquisador. Acreditamos que esse fato possa ter se dado, justamente, pela ambigüidade que o próprio conceito revela ao longo de sua trajetória histórica, como descrevemos no capítulo dois deste trabalho.

Loureiro (2010), ao estudar a percepção de pais de alunos sobre o conceito de inclusão escolar evidenciou que “não há um entendimento exato” (p. 17) do termo pelos participantes da pesquisa. Alguns pais até alegam ter ouvido falar, mas não sabem defini-lo. Entretanto, mesmo não tendo conhecimento exato do termo, eles argumentam “que o certo é ser a favor da inclusão” (p.17).

Outro fator que pode estar influenciando nessa falta de conhecimento é a própria ambigüidade nas descrições elaboradas pelos participantes. Ambigüidade que está no próprio processo de formação de um conceito conforme nos demonstraram Fourez (1995) e Vygotsky (1998) em seus experimentos. Apontamos outro fator de extrema relevância que é a existência de diferentes concepções sobre estes conceitos, uma vez que os juízes são pesquisadores renomados na área da Educação Especial, portanto com conhecimentos mais aprofundados nesta área do conhecimento.

Isso se justifica ao verificarmos como o índice de concordância entre o conceito de Educação Especial é bem superior entre os juízes e a pesquisadora. Acreditamos que o conceito de Educação Especial já está bem fundamentado na literatura e bem difundido no meio acadêmico.

Após a verificação do índice de concordância entre o pesquisador e os juízes da área, achamos por bem verificar o mesmo índice entre o pesquisador e os juízes fora da área da Educação Especial, mas ligados a área da Educação. A síntese deste resultado encontra-se na tabela 5.

Tabela 5 – Síntese da distribuição do índice de concordância entre pesquisador e juízes fora da área da Educação Especial

CONCEITOS	J1	J2	J3	J4	J5
Educação Inclusiva	60%	45%	60%	65%	90%
Educação Especial	90%	80%	90%	80%	95%

Como é possível perceber, não há grandes diferenças entre as análises dos juízes da área e dos juízes fora da área, em relação à categorização do pesquisador. Acreditamos que essa semelhança nos resultados está relacionada à área de atuação destes profissionais, mesmo que a formação dos juízes, em nível de graduação, seja diferente, uma vez que, na sua maioria, eles são pesquisadores vinculados à programas de pós-graduação em Educação com publicações nesta área do conhecimento.

Como é possível verificar, não existem divergências extremas entre a categorização da pesquisadora em relação as categorizações realizadas pelos juízes. Assim, optamos por seguir as classificações da pesquisadora.

4.2.3 Categorias sobre o conceito de Educação Inclusiva

Dos 404 participantes, apenas 202 fizeram a descrição sobre seus entendimentos dos dois conceitos que estão sendo discutidos neste trabalho. Assim, estamos trabalhando com um universo de 202 elementos descritivos.

As descrições dos 202 participantes da pesquisa que conceituaram a expressão Educação Inclusiva foram classificadas em cinco categorias, a saber: (1) Sinonímia com a expressão Educação Especial, (2) Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar, (3) Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência, (4) Sinonímia com a expressão Educação de qualidade e (5) Não pertinente.

Na categoria “Sinonímia com a expressão Educação Especial” alocamos as descrições dos participantes sobre o seu entendimento do conceito de Educação Inclusiva, que consideramos serem iguais ou semelhantes ao de Educação Especial. Como exemplo: (1) “Garantir o acesso e permanência de todos em idade escolar às escolas, porém, alunos com necessidades especiais em classes especiais” (18 E, IB), (2) “Educação Inclusiva garante o acesso e permanência de todo e qualquer aluno deficiente em idade escolar na classe especial com professores e profissionais totalmente capacitados e exercitar a interação. Estas salas podem estar dentro das unidades regulares de ensino.” (33I, IBiLCE) e (3) “Educação Inclusiva é onde há em uma sala alunos que necessitem de uma educação especial e alunos que são classificados como normais” (36I, IBiLCE).

Na categoria “Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar”, alocamos as descrições dos participantes sobre o seu entendimento do conceito de Educação Inclusiva que consideramos serem iguais ou semelhantes à inclusão de todas as pessoas na escola, conforme a descrição dos documentos oficiais:

[...] A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da Escola”(BRASIL, 2008, p 5)

Como exemplos desta categoria temos as seguintes descrições: (1) “Inclusiva é a que dá o direito de toda pessoa portadora ou não de deficiência ser assistida por uma unidade de ensino” (8C, FFC), (2) “Educação Inclusiva é incluir negros, deficientes, etc” (11C, FFC) e (3) “Educação Inclusiva visa não excluir ninguém do processo de ensino” (9E, IB).

Na categoria “Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência”, alocamos as descrições dos participantes sobre o seu entendimento do conceito de Educação Inclusiva que consideramos serem iguais ou semelhantes à colocação de todas as pessoas com

deficiência na escola. Como exemplos: (1) “Educação Inclusiva é a introdução do aluno (especial) junto aos outros (não especiais).” (5A, FFC), (2) “Na Educação Inclusiva, o aluno com deficiência frequenta sala comum.” (18E, IB) e (3) “Na Educação Inclusiva trata-se de incluir as pessoas especiais com as outras pessoas sem que isso se torne algo específico como a EE.” (21G, FCL).

Na categoria “Sinonímia com a expressão Educação de qualidade”, alocamos as descrições dos participantes sobre o seu entendimento do conceito de Educação Inclusiva que consideramos serem iguais ou semelhantes à uma educação de qualidade, que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos. (FONSECA-JANES; OMOTE, 2009). Como exemplos dessas descrições, citamos: (1) “A Educação Inclusiva, a meu ver, é um método mais consciente de ensino com relação aos alunos portadores ou não de alguma deficiência, em sala de aula normal” (26A, FFC), (2) “Na Inclusiva o objetivo é trabalhar com portadores de deficiência em salas comuns, buscando métodos de ensino que sirva para todos” (5C, FFC) e (3) “A Educação Inclusiva pensa mais em uma maneira para estar incluindo o aluno na sala de aula e que ele se sinta bem e mostre resultados” (29D, FC).

Na categoria “Não pertinente” alocamos as descrições dos participantes cuja definição de Educação Inclusiva não tenha relevância ou não tenha se enquadrado em nenhuma das categorias anteriores. Como exemplos dessas descrições, citamos: (1) “A Educação Inclusiva difere da Educação Especial na igualdade entre as pessoas com os alunos” (3A, FFC), (2) “A Educação Inclusiva socializa a criança” (32J, IBiLCE) e (3) “A Educação Inclusiva complementa a Educação Especial” (40 F, FCT).

Salientemos que, dos 404 participantes, apenas 202 fizeram a descrição sobre seus entendimentos dos dois conceitos que estão sendo discutidos neste trabalho. Assim, neste tópico, estamos trabalhando com um universo de 202 elementos descritivos.

De posse das categorias, das descrições dos participantes e após verificarmos o grau de concordância entre a pesquisadora e os juízes e com os resultados obtidos, elaboramos a tabela 6 a seguir:

Tabela 6 – Síntese da distribuição das descrições dos participantes sobre o conceito de Educação Inclusiva

Unidades Universitárias	Sinonímia com a expressão Educação Especial	Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar	Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência	Sinonímia com a expressão Educação de qualidade	Não pertinente
FC - Campus de Bauru (n=20)	00	06	06	02	06
FCL - Campus de Araraquara (n=37)	00	10	20	01	06
FCT - Campus de Presidente Prudente (n=40)	02	11	19	02	06
FFC - Campus de Marília (n=54)	00	16	23	05	10
IB - Campus de Rio Claro (n=25)	02	12	04	00	07
IBILCE - Campus de São José do Rio Preto (n=26)	00	15	09	00	02
TOTAL (n=202)	04 (2%)	70 (35%)	81 (40%)	10 (5%)	37 (18%)

Como é possível perceber com a síntese da distribuição das descrições dos participantes sobre o conceito de Educação Inclusiva, que consta na tabela acima, dos 202 participantes, apenas 2% a descreveram como sinonímia com a expressão Educação Especial; 35% a descreveram como sinonímia com a expressão Inclusão Escolar; 40% a descreveram como sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência; 5% a descreveram como sinonímia com a expressão Educação de qualidade e 18% não foram consideradas pertinentes. Estes dados comparados a estudos anteriores com estudantes dos cursos de Pedagogia de outra instituição (FONSECA-JANES, 2007) demonstram serem semelhantes aos dados encontrados no estudo de 2007, uma vez que 69% das 49 descrições dos participantes sobre o conceito de Educação Inclusiva estavam associados à inclusão escolar das pessoas com deficiência e 23% das descrições estavam associadas à inclusão de todas as pessoas no ensino regular.

O resultado de nosso estudo também se assemelha ao de Tinos, Orlando e Denari (2008). Essas pesquisadoras, ao estudarem as concepções de estudantes de dois cursos de Pedagogia sobre as idéias relacionada à inclusão, mesmo que seus estudos tenham sido realizados com

instrumentos diferenciados dos utilizados em nossa pesquisa, constataram que o conceito de inclusão parece estar “restrito aos alunos com deficiência, sendo que o mesmo deveria ser pensado para todas as crianças” (p.205)

Acreditamos que essa associação dos conceitos de Educação Inclusiva, ou mesmo do conceito de inclusão, pode ser devido ao fato dos pesquisadores da área da Educação Especial, dos familiares de pessoas deficientes e dos movimentos sociais em defesa dos direitos dos deficientes terem se manifestado política e socialmente, nas diversas instâncias da sociedade, sobre os direitos humanos em prol das pessoas com deficiência, os quais se intensificaram na década de 90.

García (2007), ao refletir sobre as políticas para a Educação Especial no Brasil, aponta que as diretrizes das políticas chegam aos sistemas de ensino e às escolas por diversas vias de divulgação e, como tal, passam por diversas interpretações até a sua efetivação. Assim, para essa autora, “Cada diretriz sofre um processo de interpretação por parte dos profissionais, e muitas compreensões distintas são elaboradas” (p.134). Nesse mesmo viés, sabemos que os conceitos são elaborados nas práticas sociais e podem, até sua efetivação, passarem por diversos significados e interpretações, como já apontou Mittler (2003). Dessa forma, nos causou inquietação uma reportagem, nos meios de comunicação de circulação nacional, que tinha a seguinte chamada “ Inclusão nos anos 90 reduziu qualidade” (BADINELLI, 2010, p. C3). Pensamos que, como o conceito de Educação Inclusiva ou mesmo de Inclusão está associado, no imaginário dos estudantes de Pedagogia, ao de inclusão escolar da pessoa com deficiência, devemos atentar para que esse não seja mais um mecanismo para a exclusão da pessoa com deficiência do sistema educacional, como ocorreu ao longo da história da humanidade (BUENO, 1993; GOFFMAN, 1988; TELFORD; SAWREY, 1988; MAZZOTTA, 2005).

Cabecinhas (2004), apoiada nos estudos de Lippman, argumenta que os seres humanos têm uma tendência a “estereotipação”; entretanto, as pessoas mais “ignorantes”⁵² tendem a efetuar generalizações, de maneira não crítica, com mais frequência do que aquelas pessoas que são consideradas cultas. Podemos nos utilizar dessa reflexão de Cabecinhas para que os estudantes do curso de Pedagogia se tornem pessoas com domínio suficiente de conteúdos e aptas a criarem generalizações conceituais mais próximas das definições descritas pela literatura especializada.

⁵² Salientamos que o termo “ignorantes” não assume um caráter pejorativo como no contexto brasileiro, uma vez que a autora Cabecinhas é portuguesa. O termo assume o significado do “não se conhecer algo”.

4.2.4 Categorias sobre o conceito de Educação Especial

As descrições dos participantes da pesquisa que conceituaram a expressão Educação Especial foram classificadas em cinco categorias, a saber: (1) Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva, (2) Modalidade Educacional Específica, (3) Modalidade de Ensino Transversal, (4) Modalidade Educacional Excludente e (5) Não pertinente.

Na categoria “Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva” alocamos as descrições dos participantes sobre o seu entendimento do conceito de Educação Especial, que consideramos serem iguais ou semelhantes à Educação Inclusiva. Como exemplos dessas descrições, citamos: (1) “Educação Especial é incluir os deficientes.” (11C, FFC), (2) “A Educação Especial envolve incluir as crianças com necessidades especiais dentro de seu contexto social.” (35D, FC) e (3) “Na Educação Especial ocorre o trabalho de inclusão só com alunos especiais” (37A, FFC).

Na categoria “Modalidade Educacional Específica” alocamos as descrições dos participantes sobre o seu entendimento do conceito de Educação Especial, que consideramos serem iguais ou semelhantes a uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de deficiência” (LDB, capítulo XIV, art. 85). Como exemplos dessas descrições, citamos: (1) “A Educação Especial especifica-se aos deficientes” (37J, IBiLCE); (2) “Educação Especial- educação especializada para aquele tipo de deficiência.” (16I, FCT) e (3) “A Educação Especial é para crianças especiais (como deficiências físicas, mentais e intelectuais)” (10G, FCL).

Na categoria “Modalidade de Ensino Transversal” alocamos as descrições dos participantes sobre o seu entendimento do conceito de Educação Especial, que consideramos serem iguais ou semelhantes a “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 16). Como exemplos dessas descrições, citamos: (1) “A Educação Especial complementa a Educação Inclusiva” (40F, IB), (2) “A Educação Especial lida com indivíduos que já estavam incluídos de uma forma ou de outra na área da

educação” (30D, FC) e (3) “Na Especial é uma educação diferenciada, de acordo com a dificuldade do aluno” (35E, IB).

Na categoria “Modalidade Educacional Excludente” alocamos as descrições dos participantes sobre o seu entendimento do conceito de Educação Especial, que consideramos serem iguais ou semelhantes a uma modalidade de ensino para alunos com deficiência que também “serve de instrumento para a legitimação de sua segregação” (BUENO, 1993, p. 99). Como exemplos dessas descrições, citamos: (1) “A Educação Especial é uma educação voltada somente para alunos especiais sem estar inserido junto aos outros” (5A, FFC), (2) “A Educação Especial diferencia, exclui” (14E, IB) e (3) “Educação Especial separa os estudantes portadores de deficiência tratando-o individualmente” (23I, FCL).

Na categoria “Não pertinente” alocamos as descrições dos participantes cuja definição de Educação Especial não tenha relevância ou não se enquadrar em nenhuma das categorias anteriores. Como exemplos dessas descrições, citamos: (1) “A Educação Especial se preocupa mais com o desenvolvimento da criança” (32J, IBiLCE), (2) “A Educação Especial eu não sei” (26J, IBiLCE) e (3) Não responderam a esta categoria, mas responderam a categoria de Educação Inclusiva.

Salientamos que neste tópico, assim como no anterior, estamos trabalhando com um universo de 202 elementos descritivos.

De posse das categorias, das descrições dos participantes e após verificarmos o grau de concordância entre a pesquisadora e os juizes e com os resultados obtidos, elaboramos a tabela 7 a seguir:

Tabela 7 – Síntese da distribuição das descrições dos participantes sobre o conceito de Educação Especial

Unidades Universitárias	Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva	Modalidade Educacional Específica	Modalidade de Ensino Transversal	Modalidade Educacional Excludente	Não pertinente
FC - Campus de Bauru (n=20)	02	10	04	02	02
FCL - Campus de Araraquara (n=37)	00	24	03	07	03
FCT - Campus de Presidente Prudente (n=40)	00	13	08	07	12
FFC - Campus de Marília (n=54)	02	18	06	08	20
IB - Campus de Rio Claro (n=25)	00	11	03	02	09
IBiLCE - Campus de São José do Rio Preto (n=26)	00	08	07	02	09
TOTAL (n=202)	04 (2%)	84 (42%)	31 (15%)	28 (14%)	55 (27%)

Como é possível perceber com a síntese da distribuição das descrições dos participantes sobre o conceito de Educação Especial, que consta na tabela acima, dos 202 participantes, apenas 2% a descreveram como sinonímia com a expressão Educação Inclusiva, 42% a descreveram como modalidade educacional específica, 15% a descreveram como modalidade de ensino transversal, 14% a descreveram como modalidade educacional excludente e 27% não foram consideradas pertinentes. Esperávamos que os participantes desta pesquisa estivessem associando o conceito de Educação Especial como excludente, uma vez que os estudos sobre o histórico da constituição dessa área de conhecimento sempre a apontou como excludente ou mesmo o seu caráter filantrópico ou assistencial (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 2005).

Mazzotta (2005) menciona que, mesmo passadas muitas décadas, a Educação Especial no cenário da educação brasileira tem sido vista como um apêndice indesejável. O caráter outrora atribuído a Educação Especial de ser assistencialista e não o de ser uma educação para os alunos

com deficiência, talvez não se sustente mais. Entretanto, ainda temos muito a fazer para que a Educação Especial se fortaleça como área de conhecimento específico.

Como é possível verificar nas descrições dos 202 participantes, 42% descreveram a Educação Especial como uma “Modalidade Educacional Específica”, que é o conceito que vem perdurando, há muito tempo, nos documentos oficiais ou na literatura especializada. Em contrapartida, Mazzotta (2005) há muito vem nos alertando que, mesmo ao se citar a Educação Especial como uma modalidade de ensino, não deixamos de lhe atribuir um caráter tecnicista reducionista em suas abordagens de ensino, uma vez que muitas vezes nos centramos nos aspectos técnicos, nos materiais de ensino ou mesmo em métodos de ensino diferenciados.

Ainda é possível verificar que, 15% dos participantes desta pesquisa descreveram a Educação Especial como sendo uma modalidade de ensino transversal. A baixa porcentagem para essa modalidade não nos causou estranheza, uma vez que essa conceituação começa a se fortalecer nos documentos oficiais a partir de 2008, ano em que ocorreu nossa coleta de dados e os participantes ainda não tinham tido contato com o conhecimento específico da literatura da área de Educação Especial.

Acreditamos ainda que, essa nova perspectiva do entendimento da Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal, está começando a ser incorporada pelos pesquisadores da área. Entretanto, assim como a expressão Educação Inclusiva, para os participantes deste trabalho também passa pelo processo de formação de conceitos discutida por Vygotsky, este conceito de Educação Especial, no momento, também está em processo de reorganização de significados. Talvez, o uso de estratégias didáticas com fundamentação nos estudos da Psicologia Social e da Linguística, apresentadas no capítulo dois, possam ser referência para a concretização destes conceitos.

Outro fator que não podemos deixar de discutir é a categoria “não pertinente” ter apresentado 27% de incidência. Apontamos para isso duas prováveis causas. A primeira é o fato de alguns participantes terem apenas descrito o conceito de Educação Inclusiva, porque ele está muito presente nos meios de comunicação de massa, o que não acontece com o conceito de Educação Especial que, na maioria das vezes, tem ficado restrito aos discursos dentro da academia ou mesmo, em alguns casos, aos congressos, jornadas e simpósios da área. A segunda hipótese é o fato do instrumento de coleta ou mesmo o processo da criação das categorias não terem sido bem delineadas, uma vez que não passaram pela análise de juízes.

Embora haja diferenciação nas categorias modalidade educacional específica e modalidade de ensino transversal, elas estão de acordo com a literatura. Se somarmos as duas categorias teremos um total de 57% das descrições, dos 202 participantes, que descreveram existir diferença nas definições dos conceitos. Caberiam aqui mais investigações para identificar onde estes participantes adquiriram este conhecimento.

Os dados obtidos e representados pelas sínteses das tabelas 4 e 5 apontam que os participantes possuem algum conhecimento sobre os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial. Lembramos que o universo de participantes representado pelos estudantes ingressos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista é de 404. Dos outros 202 participantes, que não descreveram suas compreensão dos conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, 84 (42%) assinalaram que Educação Especial e Educação Inclusiva são sinônimas e 118 (58%) assinalaram não saber distinguir a diferenciação. Dessa forma, pensamos que a formação desses participantes, ao longo de seus quatro anos no curso de Pedagogia, poderá mudar a compreensão que têm sobre os conceitos aqui discutidos.

Mesmo com a hipótese de uma possível falha metodológica, que merece replicações para verificação, nossos estudos parecem demonstrar que, tanto a expressão Educação Inclusiva quanto a expressão Educação Especial, são dois conceitos que precisam de intervenção dos pesquisadores e docentes da área da Educação Especial para ampliar sua divulgação, tanto nos periódicos científicos como nos meios de comunicação de massa.

4.3 Resultado e discussão das atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes do curso de Pedagogia

Preliminarmente, foram analisadas as respostas aos itens da escala de mentira. Em todos os estudantes do curso de Pedagogia dos seis campi, os escores variaram de zero a um. Esse resultado sugere que os participantes, de um modo geral, responderam ao instrumento com a devida seriedade, sugerindo que os dados assim coletados têm a confiabilidade necessária.

A tabela 8 mostra, de maneira resumida, os resultados encontrados, indicando 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 8 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI dos estudantes do curso de Pedagogia dos seis campi

Unidades Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FC - Campus de Bauru (n=46)	98 - 147	134,5	129 – 138
FCL - Campus de Araraquara (n=89)	89 - 148	129	121 – 137
FCT - Campus de Presidente Prudente (n=77)	75 - 141	94	88 – 122
FFC - Campus de Marília (n=112)	90 - 148	130,5	122 – 137
IB - Campus de Rio Claro (n=42)	97 - 148	137	125,25 – 142
IBiLCE - Campus de São José do Rio Preto (n=38)	104 - 147	134,5	130 – 140,5

Os escores desses seis grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Kruskal-Wallis e verificamos que existe diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os participantes dos seis campi. Esse resultado é um indicativo de que os participantes de cada um dos campi são únicos e que a característica regional, a base fundadora da UNESP, é um aspecto que deve ser respeitado. Esse resultado ainda nos sugere o questionamento de quanto uma matriz curricular única para todos os cursos de Pedagogia da UNESP seja de fato algo necessário, uma vez que padroniza a formação de todos os cursos sem levar em consideração as diferenças regionais.

Como o resultado do teste demonstra existir uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, achamos por bem não agrupá-los em um único grupo, a saber, o de estudantes de Pedagogia da Unesp, e respeitar a unicidade de cada uma das unidades. Para demonstrar as diferenças existentes nas atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes desta pesquisa, no quadro 2 poderemos verificar as diferenças existentes das atitudes por meio das comparações 2 a 2 realizadas por meio da comparação múltipla de Dunn.

Comparação entre as Unidades Universitárias	Valor de p
FC - Campus de Bauru versus FCL – Campus de Araraquara	p>0,05
FC - Campus de Bauru versus FCT - Campus de Presidente Prudente	p<0,001
FC - Campus de Bauru versus FFC - Campus de Marília	p>0,05
FC - Campus de Bauru versus IB - Campus de Rio Claro	p>0,05
FC - Campus de Bauru versus IBiLCE – Campus de São José do Rio Preto	p>0,05
FCL – Campus de Araraquara versus FCT - Campus de Presidente Prudente	p<0,001
FCL – Campus de Araraquara versus FFC - Campus de Marília	p>0,05
FCL – Campus de Araraquara versus IB - Campus de Rio Claro	p>0,05
FCL – Campus de Araraquara versus IBiLCE - Campus de São José do Rio Preto	p>0,05
FCT - Campus de Presidente Prudente versus FFC - Campus de Marília	p<0,001
FCT - Campus de Presidente Prudente versus IB - Campus de Rio Claro	p<0,001
FCT - Campus de Presidente Prudente versus IBiLCE - Campus de São José do Rio Preto	p<0,001
FFC - Campus de Marília versus IB - Campus de Rio Claro	p>0,05
FFC - Campus de Marília versus IBiLCE – Campus de São José do Rio Preto	p>0,05
IB - Campus de Rio Claro versus IBiLCE –Campus de São José do Rio Preto	p>0,05

Quadro 2 – Distribuição das comparações 2 a 2 dos escores obtidos na ELASI dos participantes do curso de Pedagogia dos seis campi

Com os dados demonstrados no quadro 2, é possível verificar que os participantes do Campus de Presidente Prudente se diferenciam de todos os demais, os quais não apresentam diferenças estatisticamente significantes entre si. Assim, nesse contexto específico e em comparação com as demais unidades universitárias, estes participantes apresentam atitudes sociais em relação à inclusão menos favoráveis.

Uma das nossas hipóteses para essa diferença no resultado dos escores é o fato de nesse campus da UNESP não haver curso de Ciências Humanas como nas outras cinco unidades universitárias⁵³. Esse indicativo também se verifica na entrevista com a coordenadora do curso desta unidade universitária. Para ela, “[...] aqui o curso de Pedagogia é o primo mais pobre de terceiro grau, porque as engenharias tomaram conta. As licenciaturas de geografia, de matemática, de química e de física se acham no mesmo patamar da área das exatas, um must.

⁵³ Há uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Filosofia e Ciências sob a orientação do Prof. Dr Sadao Omote, no qual acreditamos irá se aprofundar nessa discussão.

Eles não se formam professores. Achrom-se pesquisadores, até parece que não formam professores [...]”.

Acreditamos que é justamente neste campus da UNESP onde a matriz curricular deverá ter mais disciplinas para a sensibilização e aceitação das diferenças com a possibilidade do uso das técnicas pautadas no “Modelo unificado entre a teoria da probabilidade de elaboração, do Processo de comunicação verbal e das funções lingüísticas de Jakobson para as mudanças de atitudes em relação à inclusão” ou mesmo em outras técnicas de intervenção pedagógica.

Esta diferenciação das atitudes sociais em relação à inclusão, dos participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente e dos participantes das demais unidades, nos remetem a uma outra hipótese. Pensamos ser um dos resquícios da conturbada constituição da Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras – Institutos Isolados de Ensino Superior desta região, uma vez que foi a região na qual mais se acentuou as:

[...] injunções das lideranças políticas locais conservadoras (inclusive do clero [...]), articulados com alguns professores. Com tal poder, as elites locais interferiam na vida administrativa da Faculdade, inclusive na contratação de funcionários, de professores, e mesmo na nomeação de diretores. As questões políticas, principalmente estudantis, foram mais abafadas que nas outras FFCL (VAIDERGON, 1995, p. 169).

Hoje, talvez, esse não seja um dos fatores que influenciam a comunidade acadêmica que circula pela Faculdade de Ciências e Tecnologia, mas essa influência do poder local pode estar sendo disseminada na população pelos meios de comunicação de massa da região. É sabido que os meios de comunicação de massa são de considerável importância na formação de crenças nas pessoas, e como nossos participantes estão no início de suas formações, portanto, com seus conhecimentos sobre o mundo advindo de diversas interações sociais mediadas por muitas falácias sobre a inclusão, este pode ser um dos indicadores do resultado obtido nas atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes deste trabalho.

Pensamos que essas atitudes sociais apresentadas pelos estudantes ingressos no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia poderão ser modificadas, uma vez que o Campus de Presidente Prudente conta com um núcleo de atendimento à pessoa com deficiência composto por estudantes e pesquisadores de diversas áreas, tais como Matemática, Engenharia, Computação, Educação Física, entre outros.

Dando continuidade ao estudo das possíveis variáveis que podem influenciar no fenômeno das atitudes sociais em relação à inclusão, acreditamos que a formação para o exercício do magistério pode ser uma delas, uma vez que já existem estudos sobre a modificação de atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes do antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM (OMOTE et al., 2003; OMOTE et al, 2005). Outro fator a ser considerado é o de que, durante o seu ensino médio, esses estudantes receberam formação para serem professores e assim sendo, comparamos as atitudes sociais deles com as dos demais, sem essa formação.

O número de participantes em algumas unidades universitárias é insuficiente para realizarmos a comparação por meio de testes estatísticos, conforme consta nas frequências distribuídas na tabela 1. Dessa forma, comparamos os escores das atitudes sociais dos participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia do campus de Presidente Prudente e dos participantes da Faculdade de Filosofia e Ciências do campus de Marília, que ofereciam um número suficiente de participantes. Os valores relativos aos escores desses dois grupos se encontram na tabela 9 e na tabela 10.

Tabela 9 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com magistério e por aqueles sem magistério da Faculdade de Ciências e Tecnologia do campus de Presidente Prudente

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FCT - Campus de Presidente Prudente			
<i>Com magistério (n=11)</i>	75 – 138	88	85 – 103,5
<i>Sem magistério (n=66)</i>	77 – 141	94	88,5 – 123,5

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão dos dois grupos foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p > 0,05$) entre os grupos comparados. Embora os parâmetros descritos na tabela 8 apontem tendência à superioridade dos escores das atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes sem formação em magistério, essa diferença não chega a ser suficientemente expressiva e assim não podemos afirmar que esse é um fator determinante nas atitudes sociais destes participantes. Continuando as investigações sobre essa variável, na tabela 10, é possível verificar os escores das atitudes sociais dos estudantes da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília.

Tabela 10 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com magistério e por aqueles sem magistério da Faculdade de Filosofia e Ciências do campus de Marília

Unidade Universitária	Variação (Mín. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FFC - Campus de Marília			
<i>Com magistério (n=15)</i>	109 - 142	133	127,5-138,5
<i>Sem magistério (n=97)</i>	90 - 148	130	122 - 135

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p > 0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 10 apontam tendência à superioridade dos escores dos participantes formados para o magistério, comparativamente aos dos participantes sem essa formação, embora essa diferença também não seja expressiva. Entretanto, mesmo não dando significância estatística na comparação entre nestes dois grupos, nos convém uma ressalva, uma vez que o valor de p está próximo do valor de significância ($p = 0.4049$)⁵⁴.

Em ambas as unidades de ensino as diferenças não se mostraram estatisticamente significantes. Embora os escores das atitudes sociais apontem haver diferença inversa nesta variável, poderíamos afirmar que os participantes sem formação no magistério da FCT e que os participantes com formação no magistério da FFC demonstram manter mais atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão do que seus grupos opostos. Este fato nos leva a repensar que diferença existiria entre esses grupos para demonstrar o seu inverso. Uma das possibilidades seria a dos participantes da FFC terem participado do curso desenvolvido por Omote e seus colaboradores no CEFAM, que tinha por objetivo sensibilizar e munir os participantes com argumentos a favor da inclusão. Se estes participantes, de fato, forem os mesmos podemos dizer que o curso cumpriu seus objetivos (OMOTE et al., 2003; OMOTE et al., 2005).

Outra hipótese a ser levantada é referente a metodologia de pesquisa, uma vez que os estudos de Campbell e Stanley (1979) sobre delineamentos experimentais e quase-experimentais

⁵⁴ No treinamento realizado pela pesquisadora, intitulado “Estatística usando SPSS”, foi recomendado pelo instrutor Rogério Rocha, que quando um teste não apresentasse significância, mas os dados da tabela apontassem uma proximidade dos escores obtidos por meio de escalas, dever-se-ia olhar com muito cuidado para a tabela para uma melhor análise dos dados.

evidenciaram que, expor os participantes da mesma pesquisa a vários momentos de testagem ou de instrumentação, pode ser uma fonte de invalidade interna de um delineamento. Esses autores demonstraram que a validade externa ou representatividade de um experimento pode ser comprometida com o efeito de interação entre testagem e variável experimental, também conhecida como efeito reativo, e poderá ocorrer com a exposição dos participantes aos mesmos instrumentos de coleta. Assim, se os participantes da FFC forem os mesmos que participaram do curso, também podemos estar sofrendo do efeito reativo nesta pesquisa.

Essa variável, com dados conflitantes, nos aponta para a necessidade de investigações em futuros trabalhos. Mas é sabido, por estudiosos dos sistemas educacionais, ser esta variável possível de extinção, uma vez que os cursos de magistério, no nível de ensino médio, não são mais previstos na legislação.

Entre os 404 participantes, 14% têm formação em outra graduação. Ao se considerar que esses estudantes, durante a sua formação, tiveram contato com conteúdos sobre a temática, houvessem por bem comparar as atitudes sociais deles com as dos demais participantes que não tiveram outra graduação. Os parâmetros das seis unidades universitárias estão apontados nas seis tabelas a seguir:

Tabela 11 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FC - Campus de Bauru			
<i>Com graduação (n=07)</i>	121 - 143	138	130-142
<i>Sem graduação (n=39)</i>	98 - 147	134	129 - 138

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p > 0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 11 apontam uma tendência à superioridade dos escores dos participantes com outra graduação, além do curso de Pedagogia em andamento, comparativamente ao grupo dos participantes sem outra graduação, sendo que essa diferença não chega a ser expressiva. Entretanto, destacamos que, se direcionarmos o olhar para a demonstração da tabela 10 dos escores obtidos por participantes com outra graduação, o resultado

diverge do que prediz a literatura especializada sobre os estudos das atitudes sociais (JOBE; RUST; BRISSIE, 1996). Estes estudos indicam que atitudes mais favoráveis em relação à inclusão, são apresentadas por pessoas com nível mais baixo de escolarização. Sabemos que o fato de cursar uma graduação já nos remete a um grupo de participantes diferenciados. No entanto, comparativamente, entre seus iguais, os participantes que tenham cursado uma outra graduação teriam, pelo menos teoricamente, melhor nível de escolarização.

Os parâmetros descritos na tabela 12 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, dos participantes da Faculdade de Ciências e Letras.

Tabela 12 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Letras

Unidade Universitária	Variação (Mín. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FCL – Campus de Araraquara			
<i>Com graduação (n=07)</i>	127 – 144	133	127,5 – 138
<i>Sem graduação (n=82)</i>	89 – 148	128,5	121 – 137

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses dois grupos de participantes da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p > 0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 12 apontam uma tendência à superioridade dos escores dos participantes com outra graduação, comparativamente ao grupo dos participantes sem outra graduação, essa diferença não é expressiva e o resultado se assemelha aos resultados obtidos na Faculdade de Ciências.

Os parâmetros descritos na tabela 13 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, dos participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Tabela 13 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FCT - Campus de Presidente Prudente			
<i>Com graduação (n=8)</i>	81 – 92	87,5	85,75 – 91
<i>Sem graduação (n=69)</i>	75 – 141	94	88 – 125

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos uma diferença estatística significativa ($p < 0,05$) a favor do grupo dos participantes sem outra graduação. Este resultado é o usualmente encontrado na literatura especializada sobre os estudos das atitudes sociais (JOBÉ; RUST; BRISSIE, 1996), indicando que atitudes mais favoráveis em relação à inclusão são apresentadas por pessoas com nível mais baixo de escolarização.

Os parâmetros descritos na tabela 14 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, dos participantes da Faculdade de Filosofia e Ciências.

Tabela 14 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FFC - Campus de Marília			
<i>Com graduação (n=18)</i>	114 – 142	131	128 – 134,75
<i>Sem graduação (n=94)</i>	90 – 148	130,5	122 – 137

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p > 0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 14 apontam uma ligeira tendência à superioridade dos escores dos participantes com outra graduação, além do curso de Pedagogia em andamento, comparativamente ao grupo dos participantes sem outra graduação, mas essa diferença não chega a ser expressiva. Esse resultado se assemelha aos resultados

encontrados nas atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes da Faculdade de Ciências e da Faculdade de Ciências e Letras.

Os parâmetros descritos na tabela 15 são as distribuições dos escores obtidos, por meio da ELASI, dos participantes do Instituto de Biociências.

Tabela 15 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação do Instituto de Biociências

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
IB - Campus de Rio Claro			
<i>Com graduação (n=09)</i>	108 – 148	139	119–146
<i>Sem graduação (n=30)</i>	99 – 144	135	126,25–141,75

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p>0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 15 apontam uma tendência à superioridade dos escores dos participantes com outra graduação, comparativamente ao grupo dos participantes sem outra graduação, mas essa diferença não é expressiva. Esse resultado se assemelha aos encontrados nas atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes da Faculdade de Ciências, da Faculdade de Ciências e Letras e da Faculdade de Filosofia e Ciências.

Os parâmetros descritos na tabela 16 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, dos participantes do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

Tabela 16 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
IBiLCE - Campus de São José do Rio Preto			
<i>Com graduação (n=07)</i>	123 – 147	139	130,5 – 143,5
<i>Sem graduação (n=31)</i>	104 – 146	134	129 – 139

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão dos dois grupos de participantes desse instituto foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir

diferença estatística significativa ($p > 0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 16 apontam uma tendência à superioridade dos escores dos participantes com outra graduação, comparativamente ao grupo dos participantes sem outra graduação, mas essa diferença não é expressiva. Esse resultado se assemelha aos encontrados nas atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes da Faculdade de Ciências, da Faculdade de Ciências e Letras, da Faculdade de Filosofia e Ciências e do Instituto de Biociências.

A análise da variável “formação em outra graduação”, nos indica algumas contradições, uma vez que as atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia demonstraram serem mais favoráveis do que as dos participantes das outras unidades universitárias. Nas outras unidades, mesmo não sendo comprovada por meio de testes estatísticos, inversamente, as descrições dos escores das atitudes sociais apresentadas nas tabelas 11, 12, 14, 15 e 16 demonstraram uma superioridade a favor dos participantes com outra graduação. As descrições destas cinco unidades da UNESP são conflitantes com as discussões de Jobe, Rust e Brissie (1996) sobre os estudos das atitudes sociais, que apontam atitudes mais favoráveis em relação à inclusão por parte de pessoas com nível mais baixo de escolarização. Por outro lado, os resultados obtidos com significância no teste de Mann-Whitney dos escores obtidos dos participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia vão ao encontro do usualmente discutido na literatura. Estes resultados fortalecem a necessidade de replicações e mais estudos sobre essa variável.

Salientamos que estamos comparando resultados de um estudo brasileiro com um realizado nos Estados Unidos da América. Desta forma, pode haver algumas diferenças não tanto cultural mas curricular.

Dando continuidade ao estudo das possíveis variáveis que podem influenciar as atitudes sociais em relação à inclusão, a literatura especializada demonstra ser a experiência docente uma dessas variáveis (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; BALEOTTI, 2006; CARVALHO, 2008; HSIEN, 2007; PEREIRA-JR, 2009; SILVA, 2008a, 2008b) e, como entre os 404 participantes existem 14% com essas experiências, nas próximas seis tabelas os parâmetros dos escores obtidos na ELASI das unidades universitárias serão descritos.

Tabela 17 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente da Faculdade de Ciências

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FC - Campus de Bauru			
<i>Com experiência docente (n=08)</i>	105 - 143	133	124,75-138,75
<i>Sem experiência docente (n=38)</i>	98 - 147	135,5	129,5 - 138

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p>0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 17 apontam tendência à superioridade dos escores dos participantes com experiência docente, comparativamente aos dos participantes sem essa experiência, mas essa diferença é inexpressiva.

Os parâmetros descritos na tabela 18 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, dos participantes da Faculdade de Ciências e Letras.

Tabela 18 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente da Faculdade de Ciências e Letras

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FCL – Campus de Araraquara			
<i>Com experiência docente (n=07)</i>	113 - 148	130	127,5 - 138,5
<i>Sem experiência docente (n=82)</i>	89 - 148	128,5	121 - 137

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão dos dois grupos de participantes da Faculdade de Ciências e Letras foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p>0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 18 apontam tendência à superioridade dos escores dos participantes com experiência docente, comparativamente aos dos participantes sem essa experiência, mas a diferença é inexpressiva e semelhante aos resultados obtidos na Faculdade de Ciências.

Os parâmetros descritos na tabela 19 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, dos participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Tabela 19 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Unidade Universitária	Variação (Mín. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FCT - Campus de Presidente Prudente			
<i>Com experiência docente (n=14)</i>	75 – 130	88	86,25 – 91
<i>Sem experiência docente (n=63)</i>	77 – 141	94	89 – 125,5

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney, e verificamos uma diferença estatística significativa ($p < 0,05$) a favor do grupo dos participantes sem experiência docente. Esse resultado assemelha-se aos da literatura sobre os estudos das atitudes sociais em relação à inclusão (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; CARVALHO, 2008; HSIEN, 2007; 2009; SILVA, 2008a, 2008b).

Na tabela 20 estão descritos os parâmetros dos escores, obtidos por meio da ELASI, dos participantes da Faculdade de Filosofia e Ciências.

Tabela 20 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente da Faculdade de Filosofia e Ciências

Unidade Universitária	Variação (Mín. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FFC - Campus de Marília			
<i>Com experiência docente (n=15)</i>	109 – 142	133	127,5 – 138,5
<i>Sem experiência docente (n=97)</i>	90 – 148	130	122 – 135

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão dos dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p > 0,05$), mesmo com os parâmetros apontando uma tendência à superioridade dos escores dos participantes com experiência docente, comparativamente aos dos participantes sem essa experiência. Essa diferença não é expressiva estatisticamente, mas ela se assemelha aos

resultados obtidos nos escores das atitudes sociais dos participantes da Faculdade de Ciências e da Faculdade de Ciências e Letras.

Os parâmetros descritos na tabela 21 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, dos participantes do Instituto de Biociências.

Tabela 21 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente do Instituto de Biociências

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
IB - Campus de Rio Claro			
<i>Com experiência docente (n=06)</i>	108 – 148	144,5	140–146
<i>Sem experiência docente (n=36)</i>	97 – 148	134	124,75–141

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão dos dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos existir diferença estatística significativa ($p < 0,05$), a favor do grupo dos participantes com experiência docente. Esse resultado também é conflitioso com o usualmente encontrado nos estudos das atitudes sociais em relação à inclusão (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; CARVALHO, 2008; HSIEN, 2007; 2009; SILVA, 2008a, 2008b), assemelhando-se assim às demonstrações das tabelas com os resultados obtidos nos escores das atitudes sociais dos participantes da Faculdade de Ciências e da Faculdade de Ciências e Letras.

Os parâmetros descritos na tabela 22 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, dos participantes do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

Tabela 22 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes com experiência docente e por aqueles sem experiência docente do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
IBiLCE - Campus de São José do Rio Preto			
<i>Com experiência docente (n=06)</i>	123 – 147	142,5	133,5 – 145,5
<i>Sem experiência docente (n=32)</i>	104 – 146	134	129,5 – 139

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão dos dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p > 0,05$). Embora os parâmetros descritos na tabela 22 apontem uma tendência à superioridade dos escores dos participantes com experiência docente comparados aos escores dos participantes sem essa experiência, a diferença não chega a ser suficientemente expressiva. Essa tendência das atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão por participantes se assemelha aos resultados obtidos nos escores das atitudes sociais dos participantes da Faculdade de Ciências, da Faculdade de Ciências e Letras e da Faculdade de Filosofia e Ciências.

A análise da variável “experiência docente” demonstra contradições, uma vez que as atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes sem experiência docente da Faculdade de Ciências e Tecnologia demonstraram serem mais favoráveis do que as atitudes dos participantes das outras unidades universitárias. Nas outras unidades, mesmo não sendo comprovadas em todas as unidades por meio de teste estatístico, as descrições dos escores das atitudes sociais apresentadas nas tabelas 17, 18, 20, 22 e com comprovação estatística dos participantes do Instituto de Biociências, os resultados demonstraram, de maneira inversa, uma superioridade a favor dos participantes com experiência docente. Estes resultados fortalecem a necessidade de replicações e mais estudos sobre essa variável.

Na literatura encontramos diversos autores argumentando que, se os professores não apresentarem atitudes sociais genuinamente favoráveis em relação à inclusão, não criarão estratégias para incluir os seus alunos, sejam eles deficientes ou não. Nossos participantes, com exceção dos participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia, já apresentam atitudes favoráveis em relação à inclusão. Essa tendência a atitudes sociais em relação à inclusão, pode ser direcionada pelos professores do curso de Pedagogia para lhes fornecer competências didáticas visando a concretização de práticas inclusivas. Por outro lado, ainda se apresenta o desafio dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia que terão, primeiramente, de criar estratégias para sensibilizar seus alunos para a inclusão. Nesse caso, talvez, as estratégias criadas pelo curso realizado com os estudantes do CEFAM possam ser uma das alternativas, além de fortalecer os laços entre essa duas unidades de ensino para que trabalhem a favor da criação de estratégias de ensino em relação à inclusão.

Uma outra variável apontada pela literatura científica sobre os estudos das atitudes sociais em relação à inclusão é a experiência com pessoas deficientes (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007;

AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; BALEOTTI, 2006; OLSON, 2003; OMOTE, 2010, 2005; ROMI; LEYSER, 2006; PARASURAM, 2006). A verificação desta variável como fator influenciável nas atitudes sociais dos participantes desta pesquisa não poderá ser realizada, uma vez que o número de participantes nas unidades universitárias, com essa experiência, é insuficiente para realizarmos a comparação por meio de testes estatísticos, conforme consta nas frequências distribuídas na tabela 1.

A variável referente a questão de gênero é apontada na literatura científica como um dos fatores que podem alterar as atitudes sociais em relação à inclusão (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; OMOTE, 2010; OMOTE et al., 2005; TINOS; ORLANDO; DENARI, 2008). Como o número de participantes de cinco das unidades universitárias é insuficiente para realizarmos a comparação por meio de testes estatísticos, conforme consta nas frequências distribuídas na tabela 1, não pudemos realizar essa verificação. Entretanto, como as atitudes sociais dos participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia, ao terem seus escores comparados aos das demais unidades, por meio da prova de Kruskal-Wallis, demonstraram diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$), achamos necessário analisar esta variável, uma vez que é a única unidade universitária a apresentar números de participantes do gênero masculino expressivo. Os valores relativos aos escores dos grupos dos gêneros masculino e feminino se encontram na tabela 23.

Tabela 23 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por participantes do gênero feminino e do gênero masculino da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Unidade Universitária	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FCT - Campus de Presidente Prudente			
<i>Gênero feminino (n=65)</i>	75 – 141	94	88 – 124
<i>Gênero masculino (n=12)</i>	81 – 141	91	87 – 101,5

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão dos dois grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos não existir diferença estatística significativa ($p > 0,05$). Embora os parâmetros descritos na tabela 23 apontem uma tendência à superioridade dos escores dos participantes do gênero feminino, a diferença não chega a ser suficientemente expressiva. Esse resultado se assemelha as referências comumente feitas na

literatura sobre o gênero feminino possuir atitudes mais favoráveis em relação à inclusão (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; OMOTE et al., 2005; TINOS, ORLANDO; DENARI, 2008).

Hastings e Oakford (2003) sugerem em seus estudos sobre as atitudes sociais de estudantes e professores com relação à inclusão de crianças com deficiência, que as atitudes não são o único fator para a determinação do sucesso de programas que visem a inclusão. Para eles, as atitudes contribuem significativamente para a efetivação, mas também são necessários suporte e recursos apropriados para o professor.

Omote (2010), assim como Avramidis, Bayliss e Burden (2000), aponta que “a literatura científica apresenta resultados contraditórios, que ainda não são plenamente esclarecidos” (p.02) sobre os estudos das atitudes sociais em relação à inclusão, denotando a necessidade de muitas pesquisas sobre o assunto. Isso é verificado na variável experiência docente que investigamos por meio dos dados descritos nas seis tabelas acima e nos testes estatísticos que realizamos. Vemos a contradição, uma vez que em duas unidades universitárias encontramos a confirmação da hipótese mencionada pela literatura. Por outro lado, em quatro unidades universitárias da UNESP, esse dado não foi confirmado por meio dos testes estatísticos, mas descrições dos escores das atitudes sociais demonstraram uma superioridade a favor dos participantes com experiência docente. Acreditamos que esses dados, aparentemente conflitantes, sejam um indicativo para que muitas pesquisas sejam realizadas sobre essa variável, uma vez que os futuros docentes, neste estudo estudantes do curso de Pedagogia, são os recursos humanos necessários para a efetivação de uma Educação Inclusiva.

Pensamos ser o aprofundamento de estudos dessa natureza uma das possibilidades para a realização dos pressupostos da educação inclusiva. Essa busca em aprofundar e realizar novas pesquisas, de forma a produzir conhecimentos, é impulsionado pela necessidade de uma sociedade que se transforme cada vez mais numa sociedade justa e humanizadora. Esse transformar, conforme aponta Oliveira (2007):

[...] Talvez seja o sentimento coletivo que nos impulsiona na busca incessante por conhecimento e nos leva ao desvelamento da realidade imediata através da pesquisa e da ação. Tudo está para ser feito e cada um de nós, do lugar que ocupamos, temos muito a fazer. E, indubitavelmente, ocupamos um lugar privilegiado, o lugar da educação (p.14).

Esse lugar, por nós ocupados, pode ser a mola propulsora para agirmos conforme nos solicita Padilha: “incluir é denunciar as mentiras e a ilusão, é ter utopias e fazê-las realidade. Incluir é sentir-se incluído, é ter amor-próprio e saber fazer valer seus direitos cumprindo seus deveres” (PADILHA, 2004, p. 117).

Dessa forma, acreditamos que o conhecimento científico produzido na área da Educação Especial, pode subsidiar as políticas da educação brasileira para que todos os alunos sejam efetivamente incluídos no sistema de ensino, com o oferecimento de serviços específicos e profissionais qualificados.

4.4 Resultado e discussão das atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por coordenadores e por estudantes com e sem outra graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista

Preliminarmente, foram analisadas as respostas aos itens da escala de mentira. Em todos os coordenadores do curso de Pedagogia, dos seis campi, os escores se mantiveram em zero, sem variações. Esse resultado sugere que esses participantes, de um modo geral, responderam ao instrumento com a devida seriedade, sugerindo que os dados assim coletados têm a confiabilidade necessária.

Nesse grupo de participantes os escores variaram de 132 a 147, representada pelo menor e maior escore. A medida de tendência central, representada pela mediana, foi de 140,5. A medida de dispersão dos escores variaram de 137 a 145,5, representando o quartil 1 e o quartil 3.

Na literatura especializada sobre atitudes sociais em relação à inclusão, até o momento, não há referência sobre pesquisas com participantes com alta qualificação, como é o caso destes participantes. Entretanto, Jobe, Rust e Brissie (1996) apontam que atitudes mais favoráveis em relação à inclusão são apresentadas por pessoas com nível mais baixo de escolarização. Silva (2008b), aponta que professores com curso de especialização tendem a ter atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis do que seus pares. Loureiro (2010), ao analisar a percepção de pais de crianças com deficiência e sem deficiência, sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, argumenta que os pais que possuíam Ensino Fundamental e Médio são

mais favoráveis à inclusão escolar do que os pais com mais estudos. Assim, achamos por bem compararmos os dados referentes aos escores destes participantes com os dados referentes aos escores dos estudantes de graduação. Nas próximas seis tabelas apresentaremos as comparações entre os escores dos coordenadores comparativamente aos estudantes com outra graduação e sem outra graduação.

Tabela 24 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por coordenadores do curso de Pedagogia e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências

	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
<i>Coordenadores (n=6)</i>	132-147	140,5	137 – 145,5
<i>Participantes com graduação (n=07)</i>	121 - 143	138	130-142
<i>Participantes sem graduação (n=39)</i>	98 - 147	134	129 – 138

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses três grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Kruskal-Wallis e verificamos que não existe diferença estatisticamente significativa ($p>0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 24 apontam uma tendência à superioridade dos escores dos coordenadores seguido dos participantes com outra graduação. Assim, os coordenadores parecem apresentar atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis do que os estudantes com ou sem outra graduação da Faculdade de Ciências.

Os parâmetros descritos na tabela 25 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, por coordenadores do curso de Pedagogia e por participantes com e sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Letras.

Tabela 25 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por coordenadores de curso de Pedagogia e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Letras

	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
<i>Coordenadores (n=6)</i>	132-147	140,5	137 – 145,5
<i>Participantes com graduação (n=07)</i>	127 – 144	133	127,5 – 138
<i>Participantes sem graduação (n=82)</i>	89 – 148	128,5	121 – 137

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses três grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Kruskal-Wallis e verificamos existir diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) a favor do grupo dos coordenadores. Esse resultado demonstra que os coordenadores dos cursos de Pedagogia são mais favoráveis à inclusão ao serem comparados com o grupo dos estudantes sem outra graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

Os parâmetros descritos na tabela 26 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, por coordenadores do curso de Pedagogia e por participantes com e sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Tabela 26 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por coordenadores de curso e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia

	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
<i>Coordenadores (n=6)</i>	132-147	140,5	137 – 145,5
<i>Participantes com graduação (n=8)</i>	81 – 92	87,5	85,75 – 91
<i>Participantes sem graduação (n=69)</i>	75 – 141	94	88 – 125

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses três grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Kruskal-Wallis e verificamos existir diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) a favor do grupo dos coordenadores. Esse resultado demonstra que os coordenadores dos cursos de Pedagogia são mais favoráveis à inclusão ao serem comparados com os dois grupos de estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Os parâmetros descritos na tabela 27 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, por coordenadores do curso de Pedagogia e por participantes com e sem outra graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências.

Tabela 27 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI por coordenadores do curso de Pedagogia e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências

	Variação (Mín. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
<i>Coordenadores (n=6)</i>	132-147	140,5	137 – 145,5
<i>Participantes com graduação (n=18)</i>	114 – 142	131	128–134,75
<i>Participantes sem graduação (n=94)</i>	90 – 148	130,5	122 – 137

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses três grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Kruskal-Wallis e verificamos existir diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) a favor do grupo dos coordenadores. Esse resultado demonstra que os coordenadores dos cursos de Pedagogia são mais favoráveis à inclusão comparados com o grupo dos estudantes sem outra graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, assemelhando-se aos resultados obtidos ao analisarmos as atitudes sociais em relação à inclusão dos estudantes da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

Os parâmetros descritos na tabela 28 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, por coordenadores do curso de Pedagogia e por participantes com e sem outra graduação do Instituto de Biociências.

Tabela 28 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI pelos coordenadores de curso e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação do Instituto de Biociências

	Variação (Mín. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
<i>Coordenadores (n=6)</i>	132-147	140,5	137 – 145,5
<i>Participantes com graduação (n=09)</i>	108 – 148	139	119–146
<i>Participantes sem graduação (n=30)</i>	99 – 144	135	126,25–141,75

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses três grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Kruskal-Wallis e verificamos que não existe diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 28 apontam uma tendência à superioridade dos escores dos coordenadores seguido dos participantes com outra graduação. Assim, os coordenadores parecem apresentar atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os estudantes com ou sem outra graduação do curso de Pedagogia do

Instituto de Biociências. Esse resultado se assemelha aos dos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências

Os parâmetros descritos na tabela 29 são as distribuições dos escores, obtidos por meio da ELASI, por coordenadores do curso de Pedagogia e por participantes com e sem outra graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

Tabela 29 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI pelos coordenadores de curso de Pedagogia e por participantes com outra graduação e por aqueles sem outra graduação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

	Variação (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
<i>Coordenadores (n=6)</i>	132-147	140,5	137 – 145,5
<i>Participantes com graduação (n=07)</i>	123 –147	139	130,5 –143,5
<i>Participantes sem graduação (n=31)</i>	104 – 146	134	129 – 139

Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão desses três grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Kruskal-Wallis e verificamos que não existe diferença estatisticamente significativa ($p>0,05$). Os parâmetros descritos na tabela 29 apontam uma tendência à superioridade dos escores dos coordenadores seguido dos participantes com outra graduação. Assim, os coordenadores parecem apresentar atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis do que as atitudes apresentadas por estudantes com ou sem outra graduação do curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Esse resultado se assemelha aos encontrados nas comparações com os estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e do Instituto de Biociências.

A análise da variável alto nível de formação também demonstra contradições, uma vez que os coordenadores dos cursos de Pedagogia apresentam atitudes sociais mais favoráveis em relação aos estudantes das seis unidades da UNESP. Os testes demonstraram diferenças estatísticas entre três das seis unidades, nas outras três não temos evidências estatísticas, mas os parâmetros descritos nas tabelas 24, 28 e 29 nos indicam uma tendência à superioridade dos escores dos coordenadores. Mesmo sem literatura específica sobre atitudes sociais em relação à inclusão desta variável, pensamos que se seguissemos a linha de raciocínio das pesquisas de Jobe, Rust e Brissie (1996) ou de Loureiro (2010) poderíamos esperar que os estudantes sem outra graduação tendessem a ser mais favoráveis em relação à inclusão do que os coordenadores. Por outro lado, Silva (2008b) apontou que professores com curso de especialização apresentaram

atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis do que seus pares que não tinham essa formação.

A análise desta variável nos indica, como já apontamos em análises anteriores, que os estudos das atitudes sociais apresentam resultados conflitantes. Mas, pensamos ser os conflitos existentes em um fenômeno o que o torna justificável para futuros estudos, uma vez que as ciências, assim como a filosofia, se fundamentam nos estudos dos conflitos dos fenômenos (BUTTON, 1998; CHOMSKY, 1971, 1980, 1985, 1995; DENNETT, 1997; DUPUY, 1996; DELA COLETA, 1982; DESCARTES, 1999a, 1999b; ENGELS, 1996; GANASCIA, 1996; GARDNER, 1996; MERLEAU-PONTY, 1979; PLATÃO, 1965; PUTMAN, 1980; RODRIGUES, 1985a, 1985b, 1985c; RYLE, 1970; SAUSSURE, 1975; SEARLE, 1984, 1997; WEATHERALL, 1970; dentre outros). Estes resultados fortalecem a necessidade de replicações e mais estudos sobre essa variável.

4.5 Resultado e discussão das entrevistas realizadas com os coordenadores de curso

4.5.1 Índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes

Preliminarmente, procuramos analisar o índice de concordância entre a pesquisadora e o juiz da área e o juiz fora da área da Educação Especial sobre a classificação de recortes dos depoimentos dos seis coordenadores das seis diferentes unidades de ensino, sobre a temática estudada nesta pesquisa.

As sínteses do resultado do índice de concordância entre a pesquisadora e os juízes estão distribuídas na tabela 30 a seguir:

Tabela 30 – Síntese da distribuição do índice de concordância entre pesquisador e juízes da área e fora área da Educação Especial

Quadros de categorização	Juiz da área	Juiz fora da área
Grade de Análise 1	91%	100%
Grade de Análise 2	95%	86%
Grade de Análise 3	90%	100%
Grade de Análise 4	100%	100%
Grade de Análise 5	94%	100%
Grade de Análise 6	93%	100%
Grade de Análise 7	89%	100%
Grade de Análise 8	71%	100%

Como é possível perceber, parece não haver grandes diferenças entre as análises dos juízes em relação à categorização do pesquisador. Acreditamos que essa semelhança nos resultados está relacionada com a forma de estruturação das categorias. Talvez, mesmo sendo o modo mais simples de categorização proposto por Bardin (1977), o critério de ausência e presença se mostrou eficaz para que houvesse concordância entre os juízes e a pesquisadora das categorizações de recortes de depoimentos dos participantes deste trabalho.

Como o índice se manteve acima do esperado, optamos por seguir as classificações da pesquisadora.

4.5.2 Categorização dos recortes dos depoimentos dos coordenadores dos seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista

Conforme descrevemos no capítulo três, os recortes dos depoimentos foram distribuídos em quatro categorias centrais e subcategorias primárias e secundárias. Nas tabelas que se seguem, demonstraremos, por meio de ausência e presença, os recortes que se apresentaram nas respectivas categorias.

As sínteses dos resultados obtidos a partir dos depoimentos dos coordenadores que compuseram a grade de análise 1 estão distribuídos no quadro 3.

Unidades universitárias	sim	não	Em alguns aspectos
FC	+	-	-
FCL	+	-	-
FCT	+	-	-
FFC	+	-	-
IB	+	-	-
IBILCE	+	-	-

Legenda O símbolo + representa a presença de depoimentos

O símbolo - representa a ausência de depoimentos

Quadro 3 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 1 –Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: adequação do curso

Como verificamos na distribuição dos dados do quadro 3, todos os seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista se adequaram às Diretrizes Curriculares de 2006, conferindo assim a legitimidade dos certificados emitidos pela instituição. A legalidade do reconhecimento do curso foi um fator decisivo para a sua adequação às diretrizes, conforme demonstra os recortes dos depoimentos a seguir:

[] você tem uma responsabilidade institucional e eu prefiro pensar sempre em alternativas. Eu acho que uma coisa é a responsabilidade social com a instituição, de ter um curso aprovado regular que forneça diploma e isso não nos impede de montarmos especialização, curso de férias, curso de aprofundamento [...] P2

[..] Eu acho que tem N alternativas, mas nós temos a responsabilidade de ter um curso que seja exemplar do ponto de vista legal. [..] Imagina o nosso aluno ir prestar um concurso e o diploma dele não vale! P2

Alguns coordenadores não mencionaram o caráter da responsabilidade institucional, mas apontaram que o curso se adequou às exigências:

Sim, pois no momento em que estavam saindo as diretrizes nós já estávamos no processo de reformulação da grade. P3

O curso da [...] se adequou. Na época como coordenador do curso [pausa] nós fizemos todas as discussões necessárias e fizemos a adequação do curso às diretrizes. P4

Em uma reunião [...] que tivemos [com] o acompanhamento da Reitoria, a gente discutiu muito isso, [...] parece que [...], o curso que melhor se [adequava] a proposta de 2006, era o nosso e [...], que contemplava mais, tanto é assim que, em alguns momentos, o nosso curso serviu até de modelo [...] aos outros cursos. Não como modelo, mas como referência [...] Parâmetro, modelo já é um exagero, mas como [...] parâmetro. P5

[...] Eu entendo que com a reestruturação que nós fizemos, conseguimos, praticamente, 100% de adequação às exigências. E era um curso que já tinha sido pensado em função das discussões nacionais a respeito do que [...] deveria ter um curso de pedagogia P6

Não [foi difícil de adequar], porque nós já não tínhamos as habilitações P6

No quadro 4, estão distribuídas as sínteses dos resultados obtidos a partir dos depoimentos dos coordenadores que compuseram a grade de análise 2.

Unidades universitárias	sim	não	Em alguns aspectos
FC	+	-	-
FCL	+	-	+
FCT	+	-	-
FFC	+	-	+
IB	-	-	+
IBiLCE	-	-	+

Legenda. O símbolo + representa a presença de depoimentos

O símbolo - representa a ausência de depoimentos

Quadro 4 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 2 –Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: direcionamento da matriz pelas diretrizes

Como verificamos na distribuição dos dados do quadro 4, quatro das seis unidades universitárias tiveram a estruturação de suas matrizes curriculares orientadas pela diretriz, sendo que destas, duas também apresentaram depoimentos dos coordenadores na categoria “em alguns aspectos”, conforme mencionamos a seguir:

[...] E, de certa maneira, tinha servido de modelo para nós, exatamente essas orientações que estavam em discussão P1

E a questão do objetivo educacional não entrava porque havia certa oposição dos colegas de departamento que eram avaliadores do MEC. Só que, na verdade, o Conselho de Educação, o Conselho Estadual [...] pensava de outro jeito e através de uma consulta informal que tínhamos feito com um membro do conselho, que era um conhecido nosso lá dentro, a pessoa até achava que daria para fazer, mas diante das resistências nós achamos que, ou criávamos um curso para educação infantil, ou criávamos um curso para séries iniciais. [...] Hoje ele [o curso] tem uma utilidade de acordo com as diretrizes curriculares e também de acordo com o processo de complementação da gestão. P1

[...] nós queríamos fazer uma reforma devida às motivações internas. O curso tinha aulas até aos sábados, as disciplinas eram todas anuais [...] e nós achávamos que ele era muito fragmentado. Então começou um longo processo de discussão do curso e nós nos adiantamos às diretrizes. Nesse processo, a gente acabou com as habilitações já em 2000 [...] nós nos adiantamos. Então esse processo de discussão foi muito lento [...] Era discussão geral, departamental, por área, cheio de vai e volta porque, imagina o impacto que foi antes de ter legislação que apoiasse, a gente resolver que ia acabar (não é que ia

acabar) Na verdade ia incorporar o conhecimento das habilitações [] Bom, e o curso funcionou assim três anos até saírem às diretrizes. Quando saem às diretrizes, o impacto para nós foi enorme, porque aí não podia ter habilitação nem no nosso eixo nem nada P2

Nós tínhamos três currículos correndo e sendo aprovados e discutidos com os alunos e professores em assembléias. Então as diretrizes vieram mais para ajudar na concordância desses três currículos. [] Fomos lendo e discutindo o que poderia ser feito dentro daquilo que estavam pedindo. É claro que a gente não pode se prender nas amarras burocráticas, mas também não podemos fugir totalmente delas P3

Então, temos [para formar o pedagogo] três áreas [pausa] educação infantil, nos anos iniciais e gestão, isso por força da diretriz. [] As diretrizes atingiram muito o nosso curso [...] e manter o curso, a revelia das diretrizes, colocaria os alunos numa situação em que eles poderiam entrar na justiça contra a UNESP, por apresentar um curso que não lhe dá um campo de trabalho []. P4

A seguir, mencionamos trechos dos depoimentos das duas unidades que também apresentaram incidência na subcategoria “em alguns aspectos”:

[] quando as habilitações foram incorporadas [aos eixos], ela ficou com duas disciplinas [] Ai as diretrizes diziam que tinha que ter esse conteúdo, portanto, já tinha [] P2

[...] o curso [...] incorporou as horas práticas que a legislação exige [], mas não descuidou do tempo que é necessário para a atividade acadêmica de estudo, de reflexão e de pesquisa científica. P4

Dois das unidades universitárias somente apresentaram depoimentos dos coordenadores na subcategoria “em alguns aspectos”:

[] a gente tinha um pessoal, que vinha acompanhando, inclusive nas bases [...], as discussões [...] de base, com as outras universidades. Há muitos anos [que discutíamos], por isso o nosso curso [...] serviu de parâmetro até para discutir [] as coisas que ainda não estavam claras aos outros cursos. [...] O nosso curso e, um pouco, o curso de [outra unidade] também. P5

[...] quando as diretrizes foram publicadas a gente não precisou fazer tanta coisa. Precisamos mexer na carga horária de algumas disciplinas. P6
Para podermos nos adequar, tivemos que dar uma enxugada em algumas coisas. Por exemplo, reduzimos a carga horária de Ciências, a qual tinha quase 300 horas. P6

Podemos perceber que, estes seis cursos já passaram por reformulações e tiveram que se adequar às diretrizes curriculares para que a legitimidade do curso fosse efetivada, garantindo ao egresso reconhecimento no campo de trabalho.

No quadro 5, estão distribuídas as sínteses dos resultados obtidos a partir dos depoimentos dos coordenadores que compuseram a grade de análise 3.

Unidades universitárias	Crítérios para a inclusão das disciplinas ou aumento da carga horária	Crítérios para exclusão das disciplinas ou redução da carga horária
FC	+	+
FCL	+	+
FCT	+	+
FFC	+	+
IB	+	+
IBiLCE	+	+

Legenda O símbolo + representa a presença de depoimentos
O símbolo - representa a ausência de depoimentos

Quadro 5 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 3 –Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: seleção das disciplinas

Como verificamos na distribuição dos dados do quadro 5, as seis unidades universitárias estabeleceram critérios para a inclusão e exclusão das disciplinas ou da carga horária. A seguir apresentamos trechos dos depoimentos que evidenciam os critérios para a inclusão:

Precisava pelo menos algumas disciplinas, que tivessem fundamentos da educação, até porque para formar um educador isso é necessário [] tentamos procurar certo equilíbrio nessas disciplinas, para garantir filosofia, sociologia da educação, da própria psicologia, [...] P1

[...] dependia das escolhas, por exemplo, [...] com relação às próprias tecnologias, algumas disciplinas que contemplam isso, não dava para pensar no professor sem o domínio dessas novas tecnologias de comunicação na sala de aula, isso é fundamental [...] a formação pedagógica com o domínio de certos conteúdos que ele vai ensinar. A escolha foi em cima disso, para garantir, pelo menos, o mínimo de conhecimento em relação ao conteúdo que ele vai trabalhar na sala de aula. P1

[...] nós consultamos a área o tempo todo, o que é que a área queria fazer. Os indicativos da área foram à luta pela manutenção da formação em pedagogia. P2

[...] E enquanto fazíamos essas sugestões em educação especial, fomos obrigados discutir a educação infantil, porque não tínhamos professores com formação nesse campo. Então, numa primeira etapa, nós passamos a discutir como incorporar, aos conteúdos já existentes, a temática da educação infantil, entendendo que ela não era isolada. Então, como filosofia I, II e III iria incorporar isso?! Como psicologia I, II e III iria incorporar isso?! Discutimos todas as disciplinas do curso e a incorporação da educação infantil. P2

[...] Numa segunda etapa, a proposição de disciplinas específicas para educação infantil e aí, todo um rearranjo [...] criou-se lá um rol de disciplinas para educação infantil, [...] [as disciplinas] acho que são mais educação inclusiva do que especial. P2

[...] porque se tratava de introduzir as disciplinas da educação infantil, isso era a grande tônica [] P2

Gestão, que pelas diretrizes tem que ter P2

[] as disciplinas tiveram que ser reformuladas totalmente Havia uma proposta de incluir sete disciplinas da área de educação infantil, claro que isso não foi possível, e esta incorporação de conteúdos, ajudou muito. [...] Então essa discussão da mudança nos conteúdos facilitou bastante [...] P2

[] nas assembléias coletivas com todo corpo docente [no] telão se projetava o programa de cada disciplina e discutimos um por um. [] Estava todo mundo lá, todo mundo vendo [] Todos [professores] não. Tem uma população flutuante [] Você faz uma reunião chega 60%, na outra [] 70%, mas não necessariamente os mesmos [] Algumas coisas se discutem nos departamentos [...] volta para o conselho. Essa é uma população bem flutuante, mas tem um núcleo duro que está sempre presente P2

Foi numa assembléia de professores e representantes discentes [.] Eu entrei sem nenhuma proposta e eles até ficaram pasmados, porque na hora que eu coloquei a proposta no multimídia, uma das professoras falou “você já veio com as propostas prontas?”. Então eu disse: “calma, essa é uma das três que nós já tínhamos, então, agora elas estão aí, o que podemos fazer com elas? Eu acho que jogar no lixo não dá, pois foram muitos anos de discussões para se chegar a isso.” Então, pensei em ver o que as Diretrizes estavam propondo o que a gente já tinha e o que poderia ser feito. A primeira coisa que pensamos é qual seria o perfil do curso, o que nós queríamos formar. Então, como as habilitações já tinham caído, nós já não tínhamos mais essa preocupação. E aconteceu de todos os professores começaram a se articular nas suas respectivas áreas, por exemplo, de psicologia, didática, metodologia e política e ver o que poderia ser proposto. P3

Então, eu acho que o currículo ficou com um perfil de uma necessidade que os alunos vinham pedindo e também com o talento do nosso corpo docente. Isso que foi legal. E qual era nosso talento? Nós tínhamos um curso com habilitação para a educação infantil de reingresso, ou seja, além dos cinco anos, tinha mais dois para quem quisesse fazer educação infantil P3

E outro problema surgiu... Quem ficaria fora do curso de pedagogia com essa nova reestruturação? Tinha alguns professores que começaram a ficar totalmente preocupados se iam ou não poder dar mais aulas na pedagogia. Aí quando a reestruturação terminou foi até um espanto para gente, pois ninguém ficou fora [.] Pois como todo mundo participou do processo não tinha como excluir ninguém. P3

Os critérios foram [pausa] as avaliações dos alunos [...] as avaliações dos departamentos diretamente [...] vinculados ao curso e às exigências atuais [...] históricas e sociais que nos foram colocadas, sobre o perfil do profissional da educação. Então, qual seria [...] a discussão principal [...] era é o perfil do pedagogo que se queria formar? P4

Quais seriam as disciplinas mais importantes para conseguirmos alcançar esse objetivo maior, que é formar um pedagogo dentro daquele perfil determinado [...] então se a proposta é formar o professor das séries iniciais [pausa] então, você determina um conjunto de conhecimentos para trabalhar. E se a proposta, além disso, como é na nova diretriz [pausa] é formar, também, para a atuar na educação infantil. P4

Nós tínhamos que privilegiar as disciplinas que correspondessem aos conhecimentos que constituem o núcleo central da nova diretriz que é a formação do professor para atuar na educação infantil e a formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. P4

[] foram privilegiadas na nova estrutura disciplinas fundamentais de cada uma dessas áreas do conhecimento, área do conhecimento que eram estudadas nas habilitações P4

[] a gente queria e [] pensou muito num [] curso onde o aluno [...] pudesse caminhar, que ele pudesse montar a sua grade, menos disciplinas obrigatórias e mais [] disciplinas eletivas onde ele pudesse transitar [] Ele não iria mais ser o orientador educacional, o administrador, o gestor ou [professor] que trabalhe com a educação infantil, ou que trabalhe na primeira e quarta série, ele teria que transitar, ele é o educador, o pedagogo [] teria uma comunidade escolar, e como é que ele iria entrar nessa comunidade escolar, então foi pensado muito nisso {o critério para a escolha das disciplinas P5

[...] A gente tentou um equilíbrio, acho que todas [as disciplinas] irão formar o [] pedagogo, com formação plena. Pensamos, [] assim, {o pedagogo} [] tem que ter uma carga de gestão, [] tem que ter uma carga de educação infantil, de 1ª a 4ª e de alfabetização P5

[] a gente aceitou muitas idéias, [...] o curso não deveria ser como antigamente, aquele curso fragmentado, as disciplinas fechadas, o que se conversa na Didática, não se conversa com a Psicologia e com a Filosofia, que não conversa com Fundamentos P5

[] E o que realmente estava faltando no nosso curso eram os conteúdos da metodologia de história e geografia que nós não tínhamos pela falta de professor. Quando constituímos o curso aqui, tínhamos poucos professores. Nós [aqui] trabalhamos com os professores da área de letras, com a questão da linguagem, o pessoal da matemática para os conteúdos da matemática. E o pessoal de ciências, o pessoal das biológicas, que ficou com os conteúdos de ciências. P6

[] Pegamos todos os cursos das públicas e olhamos a média das cargas horárias. Eu sei que tem algumas características dos campi, por exemplo, sei que a UFSCar tem um grupo forte de biológicas que influencia [na matriz], mas a gente precisa colocar as outras. [] Nas reuniões do Conselho de curso, [] tem reunião todo mês com ata. Conseguimos chamar todos os professores envolvidos. [Essas reuniões] proporcionaram muitas discussões, os professores de ciências questionaram muito [...] P6

Como percebemos, por meio dos recortes dos depoimentos dos coordenadores, os critérios para a inclusão das disciplinas ou aumento das cargas horárias foram inúmeros, mas em todas as unidades universitárias o que prevaleceu foi o consenso de uma matriz que primou pelo exercício da democracia. Esse processo também prevaleceu no momento da exclusão das disciplinas, como demonstram os recortes dos depoimentos a seguir:

[] Quase todas as áreas foram contempladas. Mas teve alguns casos que tivemos que reduzir um pouquinho, pois havia certo excesso, pelo menos nós achávamos. [...] P1

[...] tinha conteúdo de ciências para séries iniciais com seis créditos enquanto as outras estavam com quatro [...] A gente percebia certa dificuldade do próprio professor, não que os nossos professores não fossem especialistas na área, mas o fulano tinha certa dificuldade. E trabalhar quatro era o suficiente P1

[] na própria questão de artes, em que havia uma discussão de cortar a disciplina, de diminuir artes, de reduzir. Porque havia quatro para educação infantil e quatro para o fundamental. Então, achava que tinha que tirar isso. Para que tanta arte? Falta muita coisa no currículo. Mas, claro! Tem que ser trabalhado a valorização da arte, principalmente na educação infantil. Mas é aquilo [] Não tem como fazer tudo [] temos que priorizar outras coisas. P1

[] e educação especial ficou de fora esperando esse movimento da complementação P2

[] a antiga habilitação de educação especial, para nós, era um eixo que estava em discussão, caminhando em outras instâncias e a orientação educacional era a de que ainda tinha duas disciplinas na grade e essas disciplinas tiveram que dar lugar as disciplinas de educação infantil, porque afinal de contas a extinção das habilitações foi geral []. Não foi só para educação especial. P2

[] Porque sempre que você começa a discutir se diz: ah, mas para lidar com educação infantil você precisa saber isso, isso e aquilo. E a gente dizia então: bom, na história da educação pode fazer isso através da discussão da infância, filosofia pode fazer isso através da discussão de alguns valores, sociologia pode abordar isso, antropologia []. P2

[...] a disciplina que você dá, ela tem identidade []. Eu acho que a tônica era um pouco assim, a maioria do corpo docente, doutores, nós somos pessoas que podem dar mais que uma disciplina []. A gente não precisa ficar assim, necessariamente, fazendo a mesma coisa o resto da vida, dá pra gente abrir e essa é uma oportunidade para abrir. P2

O que ficou de fora foram os outros professores dos outros departamentos. Que nós tínhamos economia na educação brasileira, era um professor de sociologia de outro departamento que dava aula, então, essa cortou. Estatística também caiu fora, porque estatística era uma briga feudal, aqui dentro, porque aqui tem a faculdade de estatística, o curso disso, então, os professores davam as aulas de estatística com a visão da estatística do curso e não [] aí saíram três disciplinas, mas foi uma coisa muito discutida. Pois questionávamos se elas eram importantes, claro que eram, mas tinham outras que mereciam esse lugar. P3

[] foi feito um enxugamento das disciplinas da antiga estrutura. Disciplinas que nas avaliações considerou-se que já estavam contempladas. [] citando um exemplo, a disciplina orientação de estudo que é uma disciplina que trabalha conforme seu plano de ensino, trabalha as noções de análises de texto, de fichamento de texto, de interpretação, entendimento e redação de texto, essa [disciplina] nós avaliamos que poderia ser dispensada uma vez que nós temos metodologia do trabalho científico, nós temos pesquisa pedagógica e a opção do trabalho de conclusão do curso. P4

[...] foi uma discussão bem difícil, [] principalmente com os outros departamentos. Quando se mudava a natureza da disciplina [], eles não entendiam. A comissão [...] primeiro [...] analisou todos os relatórios, que os alunos apontaram durante anos, [que] os professores apontaram. [...] Algumas disciplinas não cabiam [], elas tinham que ser mudadas, a natureza da disciplina, elas tinham, que ser mais amplas [...] nesse mundo [...] da pós-modernidade. [...] Uma disciplina [...] não pode [...] ser tão específica, [precisa] ser a amarração de uma [...] disciplina com as [] outras, uma disciplina conversa com a outra, uma disciplina precisa da outra. Não dá para você ter aquelas disciplinas, que são todas fragmentas [...], em compartimentos [...]. P5

[] só o pessoal do departamento de letras reclamou [...]. Eles [] não queriam perder uma horinha da carga horária deles, porque um dos concursos era para eles [...]. Eu

propus para eles que, mesmo com 30 horas, eles poderiam contratar esse professor [e reduziram a carga horária] P6

[] primeiro nós tínhamos que ter fundamentos, aí diminuimos 30 horas de psicologia e acho que história da educação Sociologia e filosofia continuaram com 180. Por que tiramos história e psicologia? Isso foi um pouco mais político. Nós vimos também que precisava tirar 30 horas de todas e tentamos tomar uma decisão mais política [] Vi que era mais fácil mexer na psicologia, que era minha [disciplina], do que na dos outros [] Foi um arranjo P6

No quadro 6 estão distribuídas as sínteses dos resultados obtidos a partir dos depoimentos dos coordenadores que compuseram a grade de análise 4.

Unidades universitárias	Temática	Específica
FC	+	-
FCL	+	-
FCT	+	-
FFC	+	-
IB	+	-
IBiLCE	+	-

Legenda O símbolo + representa a presença de depoimentos

O símbolo - representa a ausência de depoimentos

Quadro 6 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 4 –Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: disciplinas relacionadas com a questão da Educação Inclusiva

Como verificamos na distribuição dos dados do quadro 6, nas seis unidades universitárias a questão da Educação Inclusiva é percebida pelos coordenadores como uma disciplina temática. Esse tema deve passar todas as disciplinas, mesmo que em algumas unidades existam disciplinas com esse nome, conforme se constata com os recortes de depoimentos a seguir:

[...] a própria [história] educação, que hoje está voltada para a educação inclusiva, na verdade esta mais centrada nas necessidades especiais P1

[...] verdade é que a gente tinha que trabalhar a escola em geral, e a questão dos alunos que estavam excluídos. A disciplina foi reestruturada para ter uma abrangência maior, seja até pedagógica, seja política, pois antes quando se colocava as necessidades especiais, a representação que se fazia era de uma pessoa com uma série de dificuldades, seja auditiva, seja outras. P1

Educação inclusiva é um tema, ela é uma perspectiva política. [...] Ela não tem que estar numa disciplina, ela tem que passar [...] P2

[...] não vai haver a incorporação na forma de disciplinas novas, a idéia é que incorpore em termos de conteúdo. P2

Aí o que entrou que não existia? Os fundamentos da educação inclusiva, no primeiro ano, [] [A professora] vai dar essa visão ampliada da Educação Inclusiva de tudo, de tudo o que foi excluído P3

[Fundamentos da educação inclusiva numa] visão bem ampla, de tudo [] [a professora] trabalha exatamente isso, muito legal o trabalho dela, os alunos adoram a aula dela P3

[...] no nosso curso nós estamos prevendo no âmbito da educação inclusiva, mais ampla. P4

[] tem uma introdução geral da educação inclusiva P4

[...] a educação inclusiva [...] é uma disciplina obrigatória [...] Eu acho que ela, [] engloba essas questões: [] a educação especial, [] as minorias, [] as deficiências, os negros, os índios, os sem casa, os sem terra. Mas é uma disciplina, eu acho que deveria tentar [se] trabalhar com a educação popular, uma outra disciplina P5

A gente, quando fala da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, é uma disciplina que deveria não existir, que deveria ser um tema [] transversal. Transversal, na Universidade, não na Pedagogia [...]. Porque o [aluno] que [...] está fazendo Biologia, [] deveria ter um tema transversal que passasse por todos, na Filosofia, na Psicologia, na Didática. [] Se [] chegar para uma professora de Filosofia, com uma questão sobre a Educação Inclusiva, ela vai me responder ou [] vai abrir para discussão do problema. [...] Ela até vai responder, mas de uma forma completamente atordoada, então, ainda estamos caminhando [...]. Se você pegar e discutir na Filosofia, os pensadores, quantos pensadores tiveram um processo de exclusão, [...] quem pensa, penso logo existo, o que é pensar, o deficiente mental pensa de uma outra maneira. P5

Tem uma disciplina específica Mas mais do que ter uma disciplina específica eu considero como os professores pensam. Eu acredito que assim como na [disciplina de] psicologia, os colegas de sociologia, filosofia e história, todo mundo acaba tocando no tema. P6

No quadro 7, estão distribuídas as sínteses dos resultados obtidos a partir dos depoimentos dos coordenadores que compuseram o quadro 5.

Unidades universitárias	Temática	Específica	Ligadas a outros cursos
FC	-	+	+
FCL	-	+	+
FCT	+	-	-
FFC	+	+	-
IB	+	-	-
IBiLCE	-	+	-

Legenda. O símbolo + representa a presença de depoimentos

O símbolo - representa a ausência de depoimentos

Quadro 7 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 5 –Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: disciplinas relacionadas com a questão da Educação Especial

Como verificamos na distribuição dos dados do quadro 7, diferentemente da questão da Educação Inclusiva, a questão das disciplinas relacionadas à Educação Especial é percebida, em duas unidades, como uma disciplina que deve ser específica e ligada a outros cursos. Em um curso, ela deve ser temática; em um ela deve ser temática e específica; em um somente temática e em outro ela é específica. Esse dado nos demonstra o quanto a questão da Educação Especial foi um assunto bem contraditório e passível de não ter sido contemplado na matriz curricular do curso após as diretrizes curriculares, uma vez que estas direcionaram o curso e apresentaram a questão da deficiência numa perspectiva ampla e associada as necessidades educativas especiais. No nosso entender, uma visão superficial do que muito se construiu nessa área do conhecimento. A seguir exemplificaremos a ambigüidade da questão por meio dos recortes dos depoimentos dos coordenadores, correspondentes ao entendimento da questão da disciplina ser temática:

Colocamos também a disciplina de Libras, mas nós colocamos junto com as outras linguagens, aí pode entrar a da informática e tal, ou seja, as outras linguagens P3

[] a idéia [] de focalizar o problema da inclusão do aluno especial está presente no curso. P4

[] a educação inclusiva [] é uma disciplina obrigatória. [] Eu acho que ela, [] engloba essas questões. [...] a educação especial, [] as minorias, [] as deficiências, os negros, os índios, os sem casa, os sem terra. Mas é uma disciplina, eu acho que deveria tentar [se] trabalhar com a educação popular, uma outra disciplina P5

A questão do entendimento da disciplina ser específica, é percebida por meio dos seguintes recortes:

[...] Daí também foi introduzido à questão de Libras, porque antes o curso não contemplava nada disso. Ainda não sabemos como é que nós vamos trabalhar isso, até por falta de profissionais, mas a gente vai esperar chegar a hora P1

[...] a gente tem uma disciplina que se chama Fundamento da Educação Especial e essa permanece, mas é só uma disciplina. Eu achava que poderia fazer isso, mas aí eu acho que tem uma barreira que é não haver unanimidade na própria área P2

[...] Libras, estamos prevendo pelo menos alguns quesitos importantes para que esse aluno, [...] futuro professor, receba, em sua sala, alunos com deficiência e realize um trabalho satisfatório. P4

[...] os colegas da área da educação especial, eles argumentaram que era importante ter no corpo do curso, diretrizes e disciplinas sobre a inclusão social de maneira mais geral, mas assegurar o domínio das disciplinas das técnicas de leitura para quem é cego, o Braille, também da comunicação alternativa, para aqueles que são mudos as linguagens dos sinais. P4

[] o curso deveria contemplar não só a formação geral sobre educação inclusiva, mas também já introduzir todos os alunos na educação especial, dar uma introdução básica que se consolidaria com essa possibilidade do aprofundamento P4

[] Os alunos vão ter uma disciplina para dar toda a fundamentação teórica para eles [sobre a educação especial]. Eu creio também que, na medida em que ele começar a trabalhar vão surgir curiosidades e ele vai estudar mais a fundo. A gente vai dar o suporte e ensiná-lo que precisa estudar, porque não tem como nós darmos tudo, não tem tempo, ele que vai precisar ir mais a fundo. O professor sempre tem que estar estudando. Como dar conta do autismo, por exemplo, o autismo tem uma série de características, cada síndrome tem suas características. Eu estou em uma escola, [...] colocam uma autista na minha sala, eu vou lá e leio, [] quando ele está repetindo a minha última palavra, [] é uma característica, a ecolalia, repetir as últimas palavras, ele não está gozando da minha cara, quando eu chego perto dele, escrevo umas coisas e peço "escreva isso", antes de escrever ele fala "escreva isso", ele repete tudo o que eu falo, faz parte da síndrome dele. [] Eu finjo que eu não vi isso, então para cada síndrome, para cada coisa, esse aluno vai ter que ser educado. P6

Dentre os entendimentos sobre a questão das disciplinas da Educação Especial serem ligadas a outros cursos, encontramos os seguintes recortes de depoimentos de dois coordenadores:

[] para a educação especial em si eu acho que não. Até porque, sabe o que acontece aqui? Nós temos um curso de psicologia que trabalha isso. [] Então eu acho que nem é função nossa. P1

[] Aqui também tem. Inclusive temos uma parceria do departamento de psicologia com o nosso departamento. Até propomos um curso de especialização [] Inclusive, temos as duas professoras que são doutoras em educação especial e que atuam nos cursos, mas temos que adaptar ao projeto de MEC. [...] a necessidade aqui é essa possibilidade de se pensar numa outra maneira [...] E é interesse nosso [] Da própria psicologia de se ter uma integração maior com o nosso curso. Porque daí nós estaríamos contemplando esse leque todo. P1

[...] nós não estamos trabalhando com educação especial, trabalhamos mais com práticas de ensino. Então, não é bem o nosso campo. P1

[...] O nosso foco realmente tem que ser pensar a questão da educação inclusiva. Numa dimensão maior, mas há a possibilidade também de haver uma integração maior com o curso de psicologia, onde, inclusive, têm mais professores atuando nessa área especificamente. P1

[] quando o conselho federal de educação não permitiu o eixo de educação especial, foi um equilíbrio rompido [...] o departamento de psicologia tem uma parte de formação em fundamentos, era responsável junto com o da didática pela educação especial. Quando não se consegue a complementação, esse equilíbrio fica meio rompido, tanto é que eles tentaram solicitar uma outra reforma, não conseguiram [...]. P2

No quadro 8, estão distribuídas os resultados obtidos a partir dos depoimentos dos coordenadores que compuseram a grade de análise 6.

Unidades universitárias	Favorável	Desfavorável	Neutro
FC	+	-	-
FCL	+	+	-
FCT	+	+	-
FFC	+	+	-
IB	+	+	-
IBiLCE	+	-	-

Legenda. O símbolo + representa a presença de depoimentos

O símbolo - representa a ausência de depoimentos

Quadro 8 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 6 – Estruturação das matrizes curriculares com relação às diretrizes curriculares: avaliação sobre a matriz curricular

Como verificamos na distribuição dos dados do quadro 8, nas seis unidades universitárias os coordenadores avaliaram favoravelmente a matriz constituída após as diretrizes curriculares mas, em alguns aspectos, se mostraram desfavoráveis. Apresentaremos a seguir os recortes dos depoimentos que compuseram a subcategoria “Favorável”:

[] Eu acho que por outro lado houve melhora. Agora está mais claro pra gente, qual é o perfil de quem está formando. Acho que em relação a isso, sem dúvida houve melhora. P1

A sim, que antes era aquela incerteza [...] Quem é o pedagogo? Não se sabia [...] Havia muitas discussões, muitas posições, muitas divergências. E agora tudo bem, continua tendo divergências, mas oficialmente há um direcionamento. P1

[] é [uma opinião] muito particular mesmo [da nova matriz] [...] Eu acho que dentro do contexto em que a gente tinha, nós temos um curso sólido, porque ele é muito bem formulado em termos de carga horária, de divisão por disciplinas, se você olhar os programas eles são muito bem formulados. P2

Ah! Sim, eu gosto. Eu acho que está indo mais de encontro com a realidade de hoje. P3

Depois eu dei aula no magistério, então, eu sempre tive isso na minha cabeça, que a pedagogia tem que formar o professor, que essa formação de nível médio tinha que acabar, ele tem que vir mais amadurecido [...] P3

[] o debate sobre o curso de pedagogia a nova diretriz avançou em um aspecto. Avançou ao desenvolver no curso de pedagogia a prerrogativa de preparar o docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental []. P4

[] as diretrizes, elas eram necessárias, [...] essa resolução se fez necessária, porque não dava mais para os cursos de pedagogia ficarem naquelas indefinições. [Também] porque [...] o curso tem que assegurar [...] de fato um campo de trabalho e estabelecer os parâmetros mínimos de exigências para que os cursos venham a ser regulamentados em âmbito nacional, então, pela diretriz, um curso apresenta um critério de boa qualidade. A diretriz não desfaz, na minha avaliação, essa boa qualidade. P4

[...] o curso melhora com a diretriz curricular [no seguinte aspecto] antes [...] o aluno[...] que optasse por gestão ou por administração, ele não tinha nenhuma noção, nenhuma disciplina da educação especial e não tinha nenhuma disciplina de educação infantil. Se igualmente, quem optasse pela educação especial não tinha nada de educação infantil e da área de gestão. Então, o curso era muito bonito, muito ideal, mas ele se configurava para [...] poucas pessoas na sua completude, porque a maioria dos alunos fazia uma única habilitação obrigatória e alguns deles voltavam para fazer uma ou outra, o que significava que lacunas graves ficavam na sua formação. [...] Agora [...] como se organizou nossa matriz curricular se assegurou isso. P4

[...] o curso de pedagogia ficou mais enxuto, ele ficou mais [...] objetivo, não descuidou dos fundamentos, não descuidou das matérias das formações científicas. É uma unidade que oferece outras atividades [...] acadêmicas, científicos e culturais. P4

A comissão que [estruturou a matriz] foi muito, muito, muito, muito profissional. Foi difícil, [...] estávamos sobrecarregadas. P5

Mas eu acho que o curso esteja praticamente redondo, pelo menos é essa visão que eu tenho. P6

Eu acho, é claro, que nós só saberemos isso quando, depois de formados, nossos alunos estiverem no mercado de trabalho. Mas pelo que eu conversei com os colegas, e conversei com os próprios alunos, [...] que terminaram o curso. Eles olham para essa nova grade e suspiram. Falam “ah, a gente não teve essa grade”. Eles acham que essa grade está muito mais redonda do que a anterior. Eu acho que nós fizemos um bom trabalho. P6

Hoje ficou muito claro para os alunos que estamos formando, que eles são docentes e gestores e, ao mesmo tempo, eles fazem pesquisa, eles pesquisam a ação. P6

Entre as quatro unidades universitárias que também apresentaram incidência na subcategoria “Desfavorável” citamos, como exemplos, os seguintes recortes de depoimentos dos coordenadores:

Agora eu acho que as leis nos obrigam a fazer alguma coisa que nós não damos conta se falarmos que, em quatro anos, se forma professor de educação infantil, de primeira a quarta e, para o pedagogo, a lei está pedindo uma coisa que a gente não é capaz. [...] o desenho curricular ajuda, a estrutura ajuda, mas ela não é suficiente. P2

A gente tem que ter pedagogia, licenciatura e bacharelado, nós temos que ficar batalhando nisso, uma hora alguém que está lá no MEC vai pensar sobre isso. Porque aí sim você forma o professor [...] como geografia, educação física, etc. É só fazer mais um ano, fazer bacharelado, aí você se aprofunda naquilo que quer. P3

[...] Uma ilegalidade as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, elas remetem a formação do administrador nos termos do artigo 64 da LDB para a pós-graduação, [...] quando a própria LDB prevê que essa formação também pode ser dada na graduação. [...] Diante dessa ilegalidade, então, o ministro da educação pede que se corrija essa ilegalidade facultando que a formação desses profissionais se dê também no curso de pedagogia; os profissionais, repito, o diretor, o supervisor de ensino, coordenador pedagógico. E assim foi feito, mas com as supressões das habilitações,

portanto, permitindo que o curso ficasse comprimido, que o curso ficasse ai condensado P4

[] o que assegura uma boa qualidade de um curso é o docente contratado em tempo integral, docente titulado, [] tempo suficiente para os alunos terem sua formação no âmbito dos fundamentos, âmbito das áreas específicas de sua atuação no âmbito da prática profissional futura P4

[] a grande fragilidade é que não admite as habilitações, e com isso excluem a oportunidade da formação do professor para atuar na área de educação especial, que é uma área que no curso de pedagogia, tal como o nosso, pode se estabelecer disciplinas fundamentais como foi feito, e pode se fazer uma área de aprofundamento como foi sugerido, mas não se equipara às antigas habilitações que tinham especialidades no ensino para o deficiente auditivo, visual, mental e físico P4

[..] o professor que está sendo formado pelas diretrizes curriculares nacionais, [..] dentro da perspectiva das diretrizes, ele será incapaz de receber em sua sala de aula um aluno com deficiência mental severa, ele não está preparado para isso, ele será incapaz de receber em sua sala de aula para alfabetizar, um aluno que apresenta deficiência auditiva, deficiência visual. O que ele poderá fazer, dependendo da situação, do grau de deficiência, é integrar esse aluno à sala de aula [] Ele tem que dominar recursos específicos, que o curso de pedagogia, necessariamente, não lhe dá para trabalhar [com aluno deficiente.] P4

[a inclusão escolar] é um campo enorme [..] é uma pena que a diretriz não contemplou isso, essa foi uma derrota! Uma derrota dos educadores, das entidades que os representavam e derrota do povo, [..] povo entendido aqui como aqueles que vão ter um sistema educacional com pessoas despreparadas resvalados sobre aqueles que têm necessidades educacionais especiais. P4

A eu acho [..] falta, sempre falta [..] muito para mudar. P6

No quadro 9, estão distribuídos os resultados obtidos a partir dos depoimentos dos coordenadores que compuseram a grade de análise 7.

Unidades universitárias	Sinonímia com a expressão Educação Especial	Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar	Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência	Sinonímia com a expressão Educação de qualidade
FC	-	+	-	+
FCL	-	+	-	+
FCT	-	-	-	+
FFC	-	+	-	+
IB	-	+	+	-
IBiLCE	-	+	-	+

Legenda: O símbolo + representa a presença de depoimentos

O símbolo - representa a ausência de depoimentos

Quadro 9 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 7 – Conceituação de Educação Inclusiva

Verificamos que, na distribuição dos dados do quadro 9, em cinco unidades universitárias os coordenadores entendem a Educação Inclusiva como educação de qualidade a ser oferecida pelo sistema educacional, conforme os depoimentos a seguir podem evidenciar:

O grande desafio é realmente garantir uma escola de qualidade. Porque se for olhar [] A escola que está sendo oferecida, o ensino que está sendo oferecido está realmente ruim, acaba excluindo [] Não se alfabetiza, não se domina as várias linguagens de tecnologia, coisas importantes hoje. P1

Quando você discute política, política educacional, sociologia, você está discutindo [a educação inclusiva] essa questão da desigualdade, do acesso, da escola elitista [] eu penso que educação inclusiva é um tema, ela é uma perspectiva política. P2

Educação inclusiva é aceitar o outro como o outro é, o que importa não é só beleza, a estética, mas é a ética, é a ideologia, é todo esse respeito a todas as etnias, a todas as religiões [] P3

[] eu vejo a educação inclusiva [] como a gente compreendendo o mundo como ele é, vendo a realidade. É, sabendo o que é uma violência doméstica, sabendo o que é a violência contra a mulher, a favor da mulher [] P3

[] eu acho que seria uma atitude de coerência com a ação educacional que a LDB prevê, que tem que haver uma formação específica e um atendimento específico ao portadores dessas deficiências. P4

[] uma formação na área de educação especial, para a [...] docência nessa área, isso seria de grande utilidade pública. Isso seria trabalhar em prol da inclusão social de modo mais amplo, pensar numa atitude dessa natureza representaria de fato uma grandeza por parte dos órgãos gestores do sistema educacional brasileiro. Porque admitiria que os alunos de graduação das universidades públicas ou particulares [...] tivessem esse tipo de formação, como complementar à sua graduação e receber apostilamento. Ter o direito [...] de atuar numa das áreas ou em todas elas. P4

[] as pessoas são incluídas quando elas ali estão e integralmente participam, entendendo, opinando e se manifestando sobre aqueles assuntos que estão sendo tratados. Não se trata apenas de uma inclusão física, se trata de uma inclusão educacional, uma inclusão no processo de ensino aprendizagem, numa inclusão de construção e de valorização da pessoa. Quando alguém está num ambiente em que ele não consegue acompanhar, não vai ser a boa vontade dos colegas e a boa vontade da professora que [...] vai ter um procedimento científico, técnico ou educacional e consiga emancipá-la. P4

Eu acredito que quando uma pessoa nasce, se o seu organismo está muito debilitado essa pessoa não vive. Mas se ela está viva, ela tem algum canal de comunicação [.] As pessoas com múltiplas deficiências, que estão vivas, precisam achar algum canal de comunicação e, para isso, não podemos deixar elas em casa, elas têm que estar, algum período do tempo, em alguma instituição, mas algumas não têm condições de frequentar uma instituição regular, uma escola, uma educação infantil e tal, mas é fundamental que essas pessoas tenham contato com outras, e a escola tem que ser para todos, todos tem que participar. São pouquíssimas, raríssimas as crianças que não conseguem participar um período na escola regular. Algumas crianças, além desse ensino regular, precisam de uma complementação desse atendimento, para serem estimulados precisam de uma série de coisas, porque eles precisam de um convívio social, de pelo menos um. P6

Das cinco unidades universitárias que apresentam incidência na subcategoria “Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar”, temos como exemplo os seguintes recortes de depoimentos dos coordenadores:

[] a escola, a própria escola para atender as classes populares acaba sendo um fator de exclusão P1

[] é uma questão de política séria a respeito da exclusão P1

[] há necessidade de se discutir a questão da inclusão, porque realmente precisa de uma escola pública que seja adequada para os alunos das classes populares. Com sua cultura, seus interesses. Porque nem sempre a gente se prepara para isso [...] A gente tem que trabalhar inclusive o problema da discriminação P1

[] educação inclusiva é uma coisa muito mais ampla do que educação especial, inclusive diz respeito ao direito de todas as pessoas, e aí num país pobre que nem o Brasil P2

Quando você dá alfabetização, você tem que discutir a situação das crianças com diferenças na escola, não tem? P2

[...] a educação inclusiva trata da inclusão de modo mais geral, dos alunos das diversas etnias, diversas classes sociais, das diversas faixas etárias, etc. como uma abordagem cultural bem ampla. P4

[] educação inclusiva [...] é um conceito mais amplo, que se preocupa com a inclusão social dos indivíduos nas diversas instâncias da sociedade, a começar no âmbito do trabalho, no âmbito social, no âmbito cultural, no âmbito da participação política. P4

[...] a educação inclusiva se refere a oportunidade de acesso [...] das diversas etnias, [...] das diversas classes sociais aos bens culturais e socialmente produzidos, [...] não importando a proveniência de raça, [...] de condição sócio econômica. [Também] a superação da discriminação em todos os seus âmbitos [...] Também nesse conceito mais amplo a inclusão social dos portadores de necessidades educacionais especiais [...] P4

[...] Educação Inclusiva [...] abarca a Educação Especial [...], mas eu acho que elas não são sinônimas [...] Educação Inclusiva é uma coisa maior. Inclusive quando você vai discutir Educação Inclusiva você [fala] da [...] surdez, o que é surdez, como é que ficam os tipos de surdez, [...], que tipo de língua eles usam, que tipo de comunicação, [...] e políticas de inclusão para os surdos. Assim é outra coisa. Cadeiraantes, e o espaço físico e a estrutura física e o instrumento de informática, muitos precisam [...] P5

Eu vejo a inclusão, não só a questão das crianças e das pessoas [...] que tem algum problema físico, mental, etc. Para mim, incluir é todas as pessoas [...] estarem na escola regular. [...] Eu vejo a questão da inclusão como um movimento de incluir todos. P6

Ainda encontramos em uma das unidades o entendimento da Educação Inclusiva como compondo a subcategoria “Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência”, conforme aponta o depoimento do coordenador desse curso:

[] e as crianças que babam, pegam, babam, [] discutiu-se tudo isso, mas e as propostas, como é que você inclui? [] A gente sabe tudo isso, e a escola está preparada? Como é que fica o gestor, como é que a coordenação, como é que a coordenadora lida, e os alunos, e os pais dessa criança, [] essa discussão é inclusão P5

No quadro 10, estão distribuídas as sínteses dos resultados obtidos a partir dos depoimentos dos coordenadores que compuseram a grade de análise 8.

Unidades universitárias	Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva	Modalidade Educacional Específica	Modalidade de Ensino Transversal	Modalidade Educacional Excludente
FC	+	-	-	-
FCL	-	+	+	-
FCT	-	+	-	-
FFC	-	+	-	-
IB	-	+	-	+
IBLCE	-	+	-	+

Legenda: O símbolo + representa a presença de depoimentos
O símbolo - representa a ausência de depoimentos

Quadro 10 – Distribuição da presença e ausência das categorias da grade de análise 8 – Conceituação de Educação Especial

Como verificamos na distribuição dos dados do quadro 10, em cinco unidades universitárias os coordenadores entendem o conceito de Educação Especial como modalidade educacional específica, um também a entende com modalidade de Ensino transversal, dois como modalidade educacional específica e excludente e um o entende como sinonímia da expressão educação inclusiva. A seguir demonstraremos com recortes dos depoimentos dos coordenadores que compuseram subcategoria “modalidade Educacional Específica”.

[...] educação especial é: uma formação especializada dentro da pedagogia, ela não se confunde, ela não pode se confundir, ela é parte da pedagogia, mas ela é exclusiva. P2

[] Acho que o movimento da própria educação especial, de se incorporar à educação inclusiva, foi um prejuízo. P2

Eu acho que educação especial é uma coisa especializada que, dentre os diferentes, você atende um seguimento e aí eu acho que você tem que ter técnicas muito diferentes P2

Eu acho que tem os conhecimentos específicos nessa área [EE] não podemos perder isso de jeito nenhum [] P3

[] conceito de educação especial, na tradição e na literatura sobre o assunto, define que se trata de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, que foram acometidas por circunstâncias neurológicas, acidentes, por questões de saúde pública, enfim, por uma série de causas, que têm dificuldades para se locomoverem, têm limitações em alguns dos sentidos, a audição, [] a visão, [] múltiplas deficiências. Que requerem acompanhamento específico, para que os conhecimentos socialmente produzidos sejam por eles acumulados e para que a integração deles à sociedade se dê de forma plena, se não plena pelo menos satisfatória dentro dos limites que são impostos por aquelas deficiências ou aquela deficiência P4

Educação Especial [] eu dei um curso junto com uma surda. Eu dei a parte teórica e ela deu toda a parte de Língua de Sinais. Trabalhou com Libras [], Língua Brasileira de Sinais, é, durante dois anos e meio para professores, e não era para eles fazerem sinais na sala de aula, porque eu sou contra, era só para eles entenderem o quanto é difícil, que existe outra língua, para eles entenderem todo o processo dessa língua, foi um surdo explicar lá para eles, ninguém foi lá ensinar. Só para entender esse processo, e aí dizer para eles que existe um intérprete e que é obrigação do Estado. [] Garantido por lei Federal, acho que é de 2002. O [] o professor precisa aprender a mexer em uma cadeira, [] entender as questões técnicas e [...] questões individuais de cada indivíduo, todo mundo que tem Síndrome de Down é igual? Não [] Não é, têm uns que são hipotônicos, hipertônicos, têm uns com problemas cardíacos, respiratórios, têm uns que falam, têm uns que não falam, porque os que não têm são porque têm hipotonia, enfim, [] têm uns com déficit maior, têm uns com déficit menor, têm uns que tem convulsão, outros não, toda criança com paralisia cerebral é igual? Não. [...] Tem paralisia cerebral que tem comprometimento neurológico, mental, auditivo, visual. Então você tem aí [...] não dá para o professor e você formar também [] não dá para o professor ficar esperando aquele típico [...] não chega [] P5

A Educação Especial não é da saúde. Ela é isso, que a gente está falando, Educação Especial é exclusiva P5

Não que essas instituições não tenham uma importância, um sentido. Mas as crianças podem ficar um período na escola regular e o outro período nessas instituições. Até porque nós sabemos que grande parte delas necessita de um atendimento específico. Então, essas instituições só não podem substituir a escola, tem que complementar. P6

Isso não quer dizer que essas crianças não precisem de um outro período numa instituição que seja complementar ao período escolar. P6

Na unidade universitária, cujo entendimento de Educação Especial compõe a subcategoria “sinonímia com a expressão Educação Inclusiva”, encontramos os seguintes recortes do turno do coordenador desse curso:

[] Sim, foi o que te falei, para mim a educação especial pode estar inserida na educação inclusiva. Mas a educação inclusiva é mais que a educação especial [] P1

O elementar é perceber as dificuldades do aluno. Porque o professor tem dificuldade de perceber. Por exemplo, uma dificuldade visual, auditiva, às vezes passa e ninguém vê, o professor acaba ignorando. E a criança coitada, acha que isso é normal, que é normal não escutar, não enxergar [.] Por outro lado, devemos ter consciência que, se tivermos na sala de aula crianças com essas dificuldades, é por causa da diversificação do ensino. P1

Na unidade universitária, cujo entendimento de Educação Especial compõe, além da subcategoria “modalidade Educacional Específica”, também a subcategoria “modalidade de ensino transversal”, encontramos os seguintes recortes do turno do coordenador desse curso:

[.] eu concordo com aquele documento nacional da área para a escola vai todo mundo e depois essas diferenças, dentro da escola e uma vez dentro da escola, elas demandam profissionais e materiais especializados

Dentre as cinco unidades universitárias que apresentam incidência nesta subcategoria, também houve a incidência na subcategoria “Modalidade Educacional Excludente”, conforme é possível verificar por meio dos seguintes recortes de depoimentos dos coordenadores:

[.] Eu acho que, ao invés de ficarem naquelas salinhas horrorosas de Educação Especial [...], poderiam trabalhar diferente. P5

Não precisa ter surdo em casa-escola, que junta todos os surdos em uma única escola. Contratem intérpretes para uma sala, [...] pares surdos e pares ouvintes, os pares surdos conversavam com os pares ouvintes. P5

Nós sabemos que ao colocar essas crianças segregadas em [...], você está atrasando [.] Não dando condições para que ela se desenvolva. P6

Mas da forma como foram criadas inicialmente, elas eram instituições separadas, com a finalidade de educar essas crianças. Ela substituía a escola. P6

Eu não gosto muito desse termo educação especial, pois me remete a segregação, me remete a um modelo anterior. [.] Dos anos setenta, uma das nossas disciplinas que cursei era psicologia [.] que tratava das questões de deficiências, [...] tínhamos que fazer um estágio na [...]. Eu achava extremismo aquelas crianças ficarem o dia inteiro lá, eu achava estranhíssimo como eram segregadas. P6

Então para mim é o seguinte: quando eu falo em educação especial eu penso nisso, em segregação. De limitar as possibilidades dessas crianças, e o discurso dentro da psicologia não tinha um discurso crítico, [.], era uma coisa simples, aplicávamos testes nas crianças e se elas não alcançassem tal QI nós mandávamos para [essas instituições]. E ninguém questionava isso, mas depois eu me dei conta que nessa época já tinha um bom senso, que alguns professores já refletiam sobre isso, mas eles não passavam isso para a gente. P6

Essa visão da Educação Especial nos parece ser o resquício do início da trajetória desta área, conforme foi apontado por Bueno (1993), Mazzota (2005) e Oliveira (2006), nos evidencia que a área da Educação Especial mudou ao longo de sua trajetória histórica. Essa área se desenvolveu e mudanças significativas ocorreram em seus paradigmas, assumindo papel significativo nos processos de inclusão escolar.

Nós podemos aventar uma hipótese, quanto à influência de professores desta área específica na compreensão dos participantes sobre o conceito de Educação Especial, uma vez que, nas unidades que possuíam as antigas habilitações de Educação Especial, como foi o caso da Faculdade de Ciências e Letras e da Faculdade de Filosofia e Ciências, não percebemos a incidência de depoimentos dos participantes nas subcategorias “Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva” e “modalidade Educacional Excludente”. Os participantes de ambas as unidades demonstram a preocupação com essa área do conhecimento:

Eu acho que a Educação Especial é uma coisa especializada, que dentre os diferentes você atende um segmento e eu acho que você tem que ter técnicas muito diferentes. [] Para lidar com isso, eu concordo com aquele documento nacional da área. [] De ir todos à escola, [] depois essas diferenças [] demandam profissionais e materiais especializados. P2

Um pouco convivência [com os professores da área da Educação Especial] e acho que um pouco interpretação minha [sobre o conhecimento dos recursos especializados] porque nem sempre isso fica muito claro na área. A partir das divergências da área eu fui construindo uma posição. [...] Porque, por exemplo, quando a gente estava nesse movimento [de estruturação curricular] consultamos o Conselho Estadual e Federal para verificar sobre a complementação, em minha opinião, como professora eu achava que devia ter discutido isto e como participar mais do curso, mas a própria área fez a opção por ficar só na complementação. [...] Eu achava que devia, não são excludentes. Você pode lidar com a complementação, porque a gente tem uma disciplina que chama fundamento da educação especial e essa permanece, mas é uma disciplina só [] Eu acho que tem uma barreira que é não haver unanimidade na própria área. [] Então eu fui tentando entender, mas acho que eu fui construindo uma posição que, penso, não seja igual à posição da área. P2

[...] quando a gente é coordenadora de curso, aprendemos muitas coisas, é impressionante, e você tem que aprender [...], não tem escolhas você tem que aprender porque você não pode ficar com cara de boba quando uma discussão aparece. Então eu acho que hoje eu olho para cursos de um jeito tão diferente de como eu olhava quando só dava aulas, para mim o curso agora é uma outra coisa, eu vejo de outro jeito, eu acho que aprendi muito. P2

[.] dentro da perspectiva das diretrizes, [o egresso do curso] será incapaz de receber em sua sala de aula um aluno com deficiência mental severa, ele não está preparado para isso, ele será incapaz de [...] em sua sala de aula alfabetizar um aluno que apresenta deficiência auditiva, deficiência visual. O que ele poderá, dependendo da situação, receber um aluno que apresenta deficiência física, dependendo do grau da deficiência, integrar esse aluno sem dúvida na sala de aula [.] Para que o professor

trabalhe com [] essas deficiências, ele tem que dominar recursos específicos que o curso de pedagogia necessariamente não lhe dá. No nosso curso nós estamos prevendo no âmbito da educação inclusiva. P4

[] para que esse futuro professor [egresso do curso de Pedagogia] receba em sua sala alunos com deficiência e realize um trabalho satisfatório, a formação na Educação Especial é indispensável. Ele [terá] que fazer uma complementação em Educação Especial ou [...] um curso de pós-graduação em relação a isso, não tem outra saída. Eu espero ainda que a legislação seja revista com relação a esse assunto e a diretriz faculte aos cursos de pedagogia formar os docentes para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais em âmbito de graduação, eu acho que seria uma atitude de coerência com a ação educacional que a LDB prevê que tem que haver uma formação específica e um atendimento específico aos portadores dessas deficiências. P4

4.6 Resultado e discussão das matrizes curriculares dos seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista⁵⁵, conforme já apontamos no Capítulo 1 deste trabalho, pode ser percebido, ao longo de sua trajetória histórica, a partir de três formas de organização diferenciadas. A primeira é formada por cursos que se constituíram com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior e não sofreram interrupções em suas trajetórias institucionais, como é o caso do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara e da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. A segunda forma de organização é constituída por cursos criados nos Institutos Isolados de Ensino Superior e tiveram interrupções durante suas trajetórias institucionais com a criação da Universidade Estadual Paulista, sendo reabertos ao longo destes 34 anos, como é o caso do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, do Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto. A terceira forma de organização é constituída por um único curso, até o momento, criado após a consolidação desta universidade, no caso, o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

⁵⁵ Os dados que serão expostos nesse tópico foram extraídos dos Projetos Políticos Pedagógicos dos seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, todos foram gentilmente cedidos pelos coordenadores entrevistados. Registramos, aqui, a valiosa contribuição que todos proporcionaram para a efetivação deste trabalho.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências do Campus de Bauru forma o aluno para a licenciatura plena em Pedagogia. Ele poderá atuar na docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão de sistemas educacionais⁵⁶.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências do Campus de Bauru tem duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, sendo que disponibiliza suas 50 vagas anuais no período noturno. A matrícula do curso é por disciplinas semestrais. O curso desta faculdade forma o egresso para a licenciatura plena em Pedagogia. Ele poderá atuar na docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão de sistemas educacionais⁵⁷.

A sua matriz curricular é composta por disciplinas de Conteúdos Obrigatórios, Disciplinas Optativas, Trabalho de Conclusão de Curso, Estágios Supervisionados e Atividades Acadêmico-científico-culturais de natureza teórico-prática. Estas disciplinas são computadas por créditos que totalizam uma carga mínima 198 créditos (3366 horas), sendo cada crédito equivalente a 17 horas. Destes, 164 créditos (2788 horas) são direcionados às disciplinas Conteúdos Obrigatórios, 6 créditos (102 horas) são destinados às Disciplinas Optativas, 4 créditos (68 horas) são direcionados ao Trabalho de Conclusão do Curso, 18 créditos (306 horas) são direcionados aos Estágios Supervisionados e 6 créditos (102 horas) são destinadas às atividades Acadêmico-científico-culturais. As 306 horas de estágio são divididas da seguinte maneira: 102 horas à Prática de Ensino nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, 102 horas à Prática de Ensino na Educação Infantil e 102 à Gestão Educacional.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, estas disciplinas se estruturam em quatro eixos norteadores e um eixo articulador. O eixo um é denominado Educação e Desenvolvimento Humano, o eixo dois é denominado Educação e Sociedade, o eixo três é denominado de Educação e Comunicação, o eixo quatro é denominado de Educação e Saber escolar: conhecimento, conteúdos e métodos da Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O eixo articulador é denominado de Prática Pedagógica e esse eixo perpassa todos os demais eixos de formação dos estudantes de pedagogia.

⁵⁶ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências, da página virtual da Faculdade e da Resolução da Unesp nº 16, de 29 de março de 2007.

⁵⁷ Salientamos que no site da universidade existem divergências quanto ao perfil a ser formado nas diferentes unidades universitárias. O perfil traçado do egresso será “do professor para atuar na educação de jovens e adultos e na pesquisa educacional”

O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara tem duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, sendo que disponibiliza suas 100 vagas anuais em dois períodos, sendo 50 vagas no período diurno e 50 vagas no período noturno. A matrícula do curso é por disciplinas semestrais, formando o egresso para atuar na docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão de sistemas educacionais⁵⁸.

A sua matriz curricular é composta por disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos, do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudo e dos Núcleos Integradores. Estas disciplinas e núcleos são computados por créditos que totalizam uma carga mínima de 228 créditos (3420 horas), sendo que cada crédito equivale a 15 horas. Esses 228 créditos são distribuídos da seguinte maneira: 148 créditos (2220 horas) são direcionados às disciplinas teóricas, 28 créditos (420 horas) são direcionados a atividades práticas (AP) ligados aos núcleos de Estudos Básicos e de Aprofundamento e Diversificação de Estudo, 12 créditos (180 horas) são computados em disciplinas optativas relacionadas ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudo. No Núcleo de Estudos Integradores são desenvolvidas as Atividades Acadêmico-científico-culturais nos quais são direcionadas 100 horas. Os estágios são desenvolvidos no Núcleo de Estudos Básicos e lhes são direcionados 500 horas. Essas 500 horas de estágios são distribuídas da seguinte forma: 100 horas são destinadas à Gestão Educacional, 200 horas são destinadas à Educação Infantil e 200 horas são destinadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente tem duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, sendo que disponibiliza suas 80 vagas anuais em dois períodos, sendo 35 vagas no período vespertino e 45 vagas no período noturno. A matrícula do curso é por disciplinas semestrais, formando o egresso para atuar na docência em instituições de Ensino e de Educação que atendem a Infância, 0 a 12 anos, e para trabalhar nos setores de apoio escolar e gestão⁵⁹.

A sua matriz curricular é composta por disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos, do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação, do Núcleo de Estudo Integradores e por Atividades

⁵⁸ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, da página virtual da Faculdade e da Resolução da Unesp nº 60, de 28 de agosto de 2007.

⁵⁹ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da página virtual da Faculdade e da Resolução da Unesp nº 18, de 29 de março de 2007

Acadêmico-científico-culturais. Estas disciplinas e núcleos são computados por créditos que totalizam uma carga mínima de 221 créditos, sendo que cada crédito corresponde a 15 horas. As disciplinas que compõem o Núcleo de Estudos Básicos totalizam 75 créditos (1125 horas). As disciplinas que compõem o Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Diversificação totalizam 118 créditos (1770 horas) sendo que, dentre estas, 04 disciplinas são optativas e totalizam 20 créditos (300 horas). As Atividades Acadêmico-científico-culturais totalizam 07 créditos (105 horas). O Núcleo de Estudos Integradores é composto pelos estágios supervisionados em Gestão, Prática de Ensino em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino Fundamental, totalizando 21 créditos (315 horas), computados nas disciplinas que compõem o Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Diversificação. Esses 21 créditos destinados aos estágios são distribuídos da seguinte forma: 07 créditos (105 horas) são destinados à Gestão Educacional, 07 créditos (105 horas) são destinados à Educação Infantil e 07 créditos (105 horas) são destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Campus de Marília tem duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, sendo que disponibiliza suas 120 vagas anuais em dois períodos, sendo 40 vagas no período diurno e 80 vagas no período noturno. A matrícula do curso é por disciplinas semestrais, formando o egresso para atuar na docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão de sistemas educacionais, na perspectiva da Educação Inclusiva ⁶⁰.

A sua matriz curricular, atualmente, é composta pelas seguintes disciplinas: (1) Disciplinas Obrigatórias de Formação Básica, (2) Disciplinas Obrigatórias de Aprofundamento em Educação Especial, em Educação Infantil e em Gestão Educacional (3) Disciplinas optativas, (4) Prática como Componente Curricular (Projetos Integradores), (5) Atividades Acadêmico-científico-culturais e (6) Estágios supervisionados. Estas disciplinas, atividades e estágios são computados por créditos que totalizam uma carga mínima de 224 créditos (3360 horas), sendo que 07 créditos (105 horas) são direcionados às disciplinas optativas, 20 créditos (300 horas) são direcionados às disciplinas de Aprofundamento na área da Educação Infantil, na Educação Especial e na Gestão Educacional. As atividades Acadêmico-científico-culturais totalizam 07 créditos (105 horas). Os estágios supervisionados totalizam 27 créditos (405 horas). Esses 27 créditos destinados aos

⁶⁰ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, da página virtual da Faculdade e da Resolução da Unesp nº 17, de 29 de março de 2007.

estágios são distribuídos da seguinte forma: 09 créditos (135 horas) são destinados à Gestão Educacional, 09 créditos (135 horas) são destinados à Educação Infantil e 09 créditos (135 horas) são destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Parece que existe uma incoerência nas distribuições das horas destinadas aos estágios supervisionados em relação às disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia desta unidade pois, ao núcleo de aprofundamento em Educação Especial, não são destinadas horas de estágio para tal aprofundamento, o que ocorre de modo diferente na gestão educacional e de Educação Infantil. Nestas duas últimas são previstas 135 horas para cada área do conhecimento. Consta ainda no Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a Complementação em Educação Especial, entretanto esta não foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

O curso de Pedagogia do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro tem duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, sendo que disponibiliza suas 45 vagas anuais no período noturno. A matrícula do curso é por disciplinas semestrais, formando o egresso para atuar na docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como na Gestão e Orientação de sistemas educacionais⁶¹.

A sua matriz curricular é composta por Disciplinas Obrigatórias de Formação Geral, Disciplinas Obrigatórias de Formação Profissional, Disciplinas de Aprofundamento, Disciplinas Optativas, Trabalho de Conclusão de Curso, Prática como Componente Curricular (Projetos Integradores), Atividades Acadêmico-científico-culturais e Estágios Supervisionados. Estas disciplinas são computadas por créditos que totalizam uma carga mínima de 231⁶² créditos (3465 horas), sendo cada crédito equivalente há 15 horas. Destes, 47 créditos (705 horas) são direcionados às Disciplinas Obrigatórias de Formação Geral, 104 créditos (1560 horas) são direcionados às Disciplinas Obrigatórias de Formação Profissional, 16 créditos (240) horas são destinados às Disciplinas de Aprofundamento, 08 créditos (120) horas são destinados às Disciplinas Optativas, 12 créditos (180 horas) são direcionados ao Trabalho de Conclusão do Curso, 21 créditos (305 horas) são direcionados aos Estágios Supervisionados e 14 créditos (210

⁶¹ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, da página virtual da Faculdade e da Resolução da Unesp nº 20, de 03 de abril de 2007

⁶² A somatória dos créditos é de 222, mas mantivemos o número que consta na resolução. De acordo com a resolução, “será acrescida à carga horária de cada uma das três modalidades de Estágio Supervisionado previstas no *caput* deste artigo, a carga horária da disciplina respectiva pertinente ao planejamento e acompanhamento do estágio”, talvez esse seja o motivo para serem previstos os 231 créditos mínimos para formação

horas) são destinados às atividades Acadêmico-científico-culturais. Os 21 créditos referentes aos estágios são distribuídos da seguinte maneira: 07 créditos (105 horas) são destinados à Gestão e Orientação Escolar, 07 créditos (105 horas) são destinados à Educação Infantil e 07 créditos (105 horas) são destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto tem duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, disponibilizando suas 40 vagas anuais para o período noturno. A matrícula do curso é por disciplinas semestrais, formando o egresso para atuar na docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como na Gestão de sistemas Educacionais⁶³.

A sua matriz curricular é composta por Disciplinas Obrigatórias, Disciplinas Optativas, Trabalho de Conclusão de Curso, Estágios Supervisionados e Atividades Acadêmico-científico-culturais. Estas disciplinas são computadas por créditos que totalizam uma carga mínima de 226 créditos (3390 horas), sendo cada crédito equivalente a 15 horas. Destes, 164 créditos (2460 horas) são direcionados às disciplinas de Conteúdos Obrigatórios, 14 créditos (210) horas são destinados às Disciplinas Optativas, 28 créditos (420 horas) são direcionados ao Trabalho de Conclusão de Curso, 28 créditos (420 horas) são direcionados aos Estágios Supervisionados e 10 créditos (150 horas) são destinados às atividades Acadêmico-científico-culturais. Os 28 créditos referentes aos estágios são distribuídos da seguinte maneira: 04 créditos (60 horas) são destinados à Organização e Gestão da Educação Infantil, 04 créditos (60 horas) são destinados ao Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, 04 créditos (60 horas) são destinados à Organização e Gestão dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 08 créditos (120 horas) são destinados ao Trabalho Pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 04 créditos (60 horas) são destinados à Organização e Gestão dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e 04 créditos (60 horas) são destinados ao Trabalho e Educação: Educação em ambientes não escolares.

Como é possível verificar, por meio das descrições de cada um dos cursos de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista, existe heterogeneidade na constituição destes cursos. É possível de verificá-la no nome dos núcleos de formação, na atribuição dos créditos para cada um destes

⁶³ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da página virtual da Faculdade e das Resoluções da Unesp nº 82, de 27 de novembro de 2007 e nº 45, de 25 de junho de 2009

núcleos de formação, na atribuição da carga horária mínima para formação geral e no entendimento dos Núcleos Integradores em cada uma de suas unidades.

Pensamos que a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais de homogeneizar os cursos de Pedagogia para a Federação, no caso específico dos cursos de Pedagogia da UNESP, não se concretizou. Talvez o motivo seja justamente a característica da própria constituição dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, conforme apontaram Pagotto (1995) e Vaidergon (1995).

Assim, mesmo com esta diversidade curricular existente nos cursos, procuramos identificar quais disciplinas específicas são direcionadas à Educação Inclusiva e quais são direcionadas à Educação Especial. No quadro II a seguir estão a disposição destas disciplinas.

Unidades Universitárias	Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Inclusiva	Carga Horária	Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Especial	Carga Horária
FC - Campus de Bauru	Educação Inclusiva (DCCO)	68 h	Introdução ao Ensino da Língua Brasileira de Sinais (DCCO)	68 h
FCL – Campus de Araraquara	-		Educação Especial (DNADE)	60 h
FCT - Campus de Presidente Prudente	Fundamentos da Educação Inclusiva (DOFB)	75 h	Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação (DNEAD)	75 h
FFC - Campus de Marília	Fundamentos da Educação Inclusiva (DOFB)	75 h	Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações (DOFB)	45
			Diversidade, Diferença e Deficiência. implicações educacionais (DOFB)	30
			Língua Brasileira de Sinais (DOFB)	45
			Curriculo e as Necessidades Educacionais Especiais (DOFB)	75
			Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências (DOAEE)	90
			Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial (DOAEE)	90
			Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial (DOAEE)	60
			Sexualidade e Deficiência (DOAEE)	30
Linguística Aplicada à Educação Especial (DOAEE)	30			
IB - Campus de Rio Claro	Fundamentos da Educação Inclusiva (DOFP)	75 h	-	-
IBiLCE - Campus de São José do Rio Preto	Tópicos de Educação Inclusiva (DO)	45 h	-	-

Legenda O símbolo – representa a ausência de disciplinas
DCCO – Disciplinas do Conteúdo Curricular Obrigatório
DNADE – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudo
DNEAD – Disciplina do Núcleo de Estudos de Aprofundamentos e Diversificação
DO – Disciplinas Obrigatório
DOAEE – Disciplina Obrigatória de Aprofundamento em Educação Especial
DOFB – Disciplina Obrigatória de Formação Básica
DOFP – Disciplina Obrigatória de Formação Profissional

Quadro 11 – Distribuição da carga horária e das disciplinas relacionadas a Educação Inclusiva e a Educação Especial nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista

Com a disposição das informações do quadro 3, constatamos que as disciplinas referentes a Educação Inclusiva possuem a mesma denominação de “Fundamentos da Educação Inclusiva” nos cursos de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Faculdade de Filosofia e Ciências e no Instituto de Biociências. Nestas unidades universitárias, as disciplinas são de 5 créditos (75 horas) e compõem o núcleo de formação básica/obrigatória dos estudantes.

As disciplinas correspondentes a Educação Inclusiva, tanto no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências quanto no Instituto de Biociências, são denominadas diferentemente. A atribuição de seus créditos também é diferenciada. Entretanto, em ambas as unidades, elas fazem parte do núcleo de formação básica dos estudantes.

Pensamos que, mesmo com essas diferenças entre os cursos de Pedagogia da UNESP, os estudantes, depois de formados, terão uma melhor compreensão do conceito de Educação Inclusiva, uma vez que cinco das seis unidades universitárias possuem disciplinas que abordam a temática. O fato de existir, em cinco das seis unidades, uma disciplina para tratar as questões do processo de inclusão ou exclusão de grupos minoritários já é um avanço significativo.

Convém salientar que, mesmo existindo só uma disciplina sobre essa temática, os coordenadores argumentam que o tema será trabalhado de maneira transversal nas outras disciplinas:

[] Daí não é só simplesmente aplicar uma disciplina, mas eu acho que as outras disciplinas também, de certo modo, têm que trabalhar com isso. Afinal é uma responsabilidade de todos nós. Temos que trabalhar isso, inclusive eu tenho que mostrar as contribuições da psicologia em torno da questão de criar uma outra mentalidade de aprendizagem de perceber que todos têm condições de aprender, mas dependendo da maneira que o professor conduza esse processo. P1

[] a própria disciplina que eu ministro [aborda], [...] E os outros colegas também estão trabalhando. P1

Educação inclusiva é um tema, ela é uma perspectiva política. [...] Ela não tem que estar numa disciplina, ela tem que perpassar [...] P2.

[...] não vai haver a incorporação na forma de disciplinas novas, a idéia é que incorpore em termos de conteúdo. P2

[...] agora o processo vai ser de incorporar conteúdo de docente [] P2

Quando você dá alfabetização, você tem que discutir crianças com diferenças na escola, não tem? P2

É na didática e nas metodologias, que não dá pra dar conteúdo metodologia e prática de ensino, se não tiver essa conversa da inclusão. Outra coisa que eles pedem é a história dos afros descendentes [...] P3

Educação Inclusiva, é uma disciplina que deveria não existir, que deveria ser um tema [] transversal P4

Transversal, na Universidade, não na Pedagogia []. Porque o [aluno] que [...] está fazendo Biologia, [...] deveria ter um tema transversal que passasse por todos, na Filosofia, na Psicologia, na Didática [] Se [...] chegar para uma professora de Filosofia, com uma questão sobre a Educação Inclusiva, ela vai me responder ou [...] vai abrir para discussão do problema [...] Ela até vai responder, mas de uma forma

completamente atordoada, então, ainda estamos caminhando []. Se você pegar e discutir na Filosofia, os pensadores, quantos pensadores tiveram um processo de exclusão, [] quem pensa, penso logo existo, o que é pensar, o deficiente mental pensa de uma outra maneira P5

[.] Mas mais do que ter uma disciplina específica eu considero como os professores pensam. Eu acredito que assim como na [disciplina de] psicologia, os colegas de sociologia, filosofia e história, todo mundo acaba tocando no tema P6

Sendo assim, apontamos a necessidade de futuros estudos para a investigação sobre a compreensão do conceito de Educação Inclusiva dos docentes dos cursos de Pedagogia da UNESP e de suas atitudes sociais em relação a inclusão. É também a necessidade de estudo minucioso das ementas das disciplinas que compõem as matrizes curriculares, para comprovação de temas que discutam as questões das diferenças, da inclusão e exclusão social e escolar dos grupos minoritários, entre outros.

Dentre os seis cursos, o único que não apresentou disciplinas relacionadas a questão da Educação Inclusiva foi o curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. Esse dado, de certa forma, nos causou estranheza, uma vez que esta era uma das unidades universitárias que possuíam um eixo de formação em Educação Especial e, anteriormente, habilitação em Educação Especial, conforme apontou Omote (1996).

Faintanin, Costa e Ferraz (2009), ao estudarem as concepções do conceito de Educação Inclusiva do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, reafirmam que, se o curso de Pedagogia fornecer subsídios para uma formação crítica ao seu corpo docente, ele poderá, por meio das “experiências com seus alunos e da auto-reflexão crítica sobre sua ação pedagógica política” (p. 1548), direcionar o seu trabalho docente para “atitudes de sensibilidade e acolhimento da diversidade de seus alunos” (p. 1548).

Dessa forma, nos parece que os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista poderão formar seus estudantes para dominar os conceitos de Educação Inclusiva e serem mais acolhedores às diferenças e diversidades existentes na sala de aula.

Conforme discutimos no capítulo dois, a educação inclusiva é uma educação de qualidade que deve ser oferecida, pelo sistema educacional, a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando, para isso, recursos, métodos de ensino, estratégias de ensino e, sobretudo, recursos humanos capacitados que atuarão como docentes na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como gestores dos Sistemas de Ensino. Dessa forma, pensar em qualidade de ensino também é pensar no oferecimento de recursos humanos especializados para que o aluno

com deficiência, que participa da inclusão escolar, tenha garantida a possibilidade de aprender na escola. Procuramos, então, verificar quais unidades universitárias estão garantindo para os estudantes de Pedagogia conhecimento sobre a Educação Especial.

Verificamos, por meio das informações distribuídas no quadro 3 que, dois cursos de Pedagogia não oferecem disciplinas relacionadas com a área da Educação Especial, como é o caso dos cursos de Pedagogia do Instituto de Biociências e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências oferece uma disciplina sobre Libras que faz parte da formação básica dos estudantes. O curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia também oferece uma disciplina de Libras e outras Linguagens. E o curso da Faculdade de Ciências e Letras possui uma disciplina de 4 créditos (60 horas), denominada Educação Especial, que faz parte do núcleo de aprofundamento.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências possui 9 disciplinas relacionadas com a área específica da Educação Especial, sendo que 4 disciplinas fazem parte do núcleo de formação básica e 5 disciplinas fazem parte do núcleo de Aprofundamento em Educação Especial.

Oliveira (2009b), ao analisar a formação do professor em Educação Especial, especificamente no curso de Pedagogia desta faculdade, argumenta que o intuito da constituição do curso de Pedagogia, após as Diretrizes Curriculares Nacionais, foi o de formar professores “em uma *perspectiva inclusiva* e estar preparados para identificar e receber, em suas salas, alunos com necessidades educacionais especiais” (p. 07, grifos da autora). Isso justifica o fato de, entre as seis unidades universitárias, esta faculdade ser a única com 4 disciplinas específicas para a formação em Educação Especial e 1 para a formação em Educação Inclusiva, no núcleo de formação básica dos estudantes do curso de Pedagogia, além de mais 5 disciplinas específicas em Educação Especial no aprofundamento.

Outro fator, que pode ter influenciado essa estruturação da matriz curricular em uma perspectiva inclusiva, neste curso, é apontado por Oliveira (2009a) como sendo a forte influência de pesquisadores da área da Educação Especial, que constituem o Departamento de Educação Especial desta unidade. Para essa autora, não seria possível esperar que o mesmo ocorresse em outros cursos de Pedagogia do Brasil.

Ao analisarmos os cursos de Pedagogia da UNESP podemos reafirmar os dizeres de Oliveira (2009a). No entanto, diríamos que nem mesmo dentro da própria Universidade é possível esperarmos que isso ocorra. Essa importância da atuação dos docentes e pesquisadores da Educação Especial, seja em pesquisa, em atuação política ou social, não pode se esvaír com o fim da habilitação em Educação Especial.

*4.7 A formação do estudante do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista.
possibilidades para a construção do conceito de Educação Inclusiva e para a mudança de
atitudes sociais em relação à inclusão*

O referencial teórico, por nós estudado, aponta que a formação de conceitos é resultante de uma atividade complexa, da qual todas as funções intelectuais fazem parte, tais como: atenção deliberada, memória, abstração, capacidade de comparar e diferenciar, e outros. Essa atividade tem início na infância, amadurece ao longo do desenvolvimento e se configura na puberdade, com possibilidades de várias significações, dependendo dos contextos histórico e social no qual ele está sendo construído.

Com os estudos de Vygotsky (1998, 1996, 1962), podemos pensar que o pensamento e a linguagem refletem e possibilitam que o conceito de Educação Inclusiva se manifeste de maneira diferente da percepção dos participantes da pesquisa, uma vez que estes estudantes estão no processo de construção de um conceito científico que também não é entendido com unanimidade por todos os pesquisadores da área.

Essa dificuldade de se estabelecer uma definição para um conceito, talvez seja resultante do processo da construção de um conceito. Fourez (1995) apontou que, para definirmos um conceito, indicamos os relatos que lhes são satisfatórios naquele momento específico. Pensamos que, quando o conceito de Educação Inclusiva começar a se estabilizar, isso gerará a definição do conceito propriamente dito, mas isso trará em seu bojo a formação de um novo discurso ético. Nesse discurso, os pesquisadores e docentes da área terão a responsabilidade de legitimá-lo com práticas para sua efetivação.

Ao analisarmos os seis cursos de Pedagogia da UNESP, nos parece que eles poderão efetivar o processo da construção do conceito de Educação Inclusiva, uma vez que, em cinco das seis unidades universitárias, existem disciplinas que abordam a temática. O fato de existir, em cinco das seis unidades, uma disciplina para tratar questões do processo de inclusão ou exclusão de grupos minoritários, já é um avanço significativo. No único curso que não possui disciplina específica sobre a temática, a Educação Inclusiva será um tema transversal, conforme apontou o coordenador do curso:

Educação inclusiva é um tema, ela é uma perspectiva política [] Ela não tem que estar numa disciplina, ela tem que perpassar [..]

[] não vai haver a incorporação na forma de disciplinas novas, a idéia é que incorpore em termos de conteúdo

[..] agora o processo vai ser de incorporar conteúdo de docente []

Quando você dá alfabetização, você tem que discutir a questão das crianças com diferenças na escola, não tem?

Outra variável estudada por nós foi a questão das atitudes sociais. Verificamos que os estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente se diferenciam de todos os demais, por apresentarem atitudes sociais menos favoráveis, em relação à inclusão. Entretanto, essa diferença poderá diminuir ao longo do processo de formação dos estudantes pois, para essa unidade universitária, estão previstas duas disciplinas nas quais essa temática será trabalhada. Essas disciplinas são “Fundamentos da Educação Inclusiva”, de 75 horas, que consta no núcleo de formação básica e “Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação”, de 75 horas, que faz parte do núcleo de aprofundamento.

Sabemos que apenas a inserção de disciplinas não é garantia de que as atitudes sociais irão se modificar mas, de acordo com os estudos teóricos das atitudes sociais, é sabido que uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas e essas impressões irão direcionar o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. Nossas atitudes são formadas durante nosso processo de socialização.

As atitudes se desenvolvem por meio de vários fatores e através da experiência e da aprendizagem. Uma pessoa tenderá a formar atitudes em relação aos agentes situacionais quanto mais exposta for a experiências diretas. Conforme apontaram Rodrigues, Assmar e Jablonski

(2007), os elementos principais, característicos das atitudes sociais, são: “[...] a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, b) uma carga afetiva pró ou contra, c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social” (p. 97-98).

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são uma das condições para efetivação da sociedade inclusiva, uma vez que poderão organizar ou re-organizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável ou desfavorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação ou negação das diferenças. Caso as atitudes genuinamente favoráveis à inclusão não ocorram, as técnicas, os recursos, as capacitações, etc. poderão servir, apenas, para justificar a exclusão ou, ainda, para justificar a dificuldade da inclusão. Pensamos que as atitudes sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente poderão ser modificadas, uma vez que os componentes necessários para modificação de atitudes estão presentes neste curso, conforme relato do coordenador:

[] Os fundamentos da educação inclusiva, no primeiro ano, [] [A professora] vai dar essa visão ampliada da Educação Inclusiva, de tudo, tudo que foi excluído

[Fundamentos da educação inclusiva numa] visão bem ampla, de tudo [...] [a professora] trabalha exatamente isso, muito legal o trabalho dela, os alunos adoram a aula dela

É na didática e nas metodologias. [...] Não dá para dar conteúdo, metodologia e prática de ensino, se não tiver essa conversa da inclusão. Outra coisa que eles pedem é a história dos afros descendentes []

{ } A gente conversou com [a professora responsável pelas duas disciplinas] e ela montou uma bibliografia, a ementa e todo o programa. E ela que ficou com essa disciplina. Eu acho que essa disciplina é fantástica, porque se um dia ela não puder mais, pode ter outros, porque entra outros tipos de linguagens, ou seja, está aberta.

[] só que ela chama Libras e as outras linguagens, porque Libras estava nas diretrizes como obrigatória, ela tinha que entrar.

[...] são 30 horas para Libras. A disciplina tem 75 horas, então, são quase 50% para Libras [.]

[...] No ano passado, foi a primeira turma que saiu e foi muito bom. Porque 2006 a turma que entrou já estava com o currículo bem próximo desse []

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Pedagogia constituiu-se ao longo da história da educação, para hoje ser considerado o *locus* de formação dos profissionais que atuarão na docência da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão de sistemas educacionais. Entretanto, essa definição de atuação dos pedagogos não se constituiu de maneira clara, calma e tranqüila. Embates políticos e epistemológicos ocorreram para que chegássemos a essa quase consensual definição do seu campo de atuação.

Essa legitimidade da identidade do pedagogo para a docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como para atuar na gestão escolar, foi instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o curso de Pedagogia. Sabemos que muitos debates se travam sobre essa identidade, mas é uma luta que compete a nós, pedagogos e pesquisadores da área da Educação, com vistas a sua ampliação ou não.

Na história da constituição do curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista, podemos identificar três formas de organização. O primeiro grupo é formado pelos cursos de Pedagogia constituídos com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior que não sofreram interrupções em suas trajetórias institucionais, como é o caso da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara e da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. O segundo grupo é formado pelos cursos de Pedagogia constituídos com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior que tiveram interrupções em suas trajetórias institucionais com a criação da Universidade Estadual Paulista e foram reabertos ao longo de seus 34 anos, como é o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, do Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto. E o terceiro grupo, que é formado por um único elemento, até o momento, com o curso constituído por uma universidade já consolidada e respeitada academicamente, como é o caso do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

A Universidade Estadual Paulista se tornou, ao longo destes 34 anos, uma das maiores instituições públicas formadoras de pedagogos em todo o interior paulista, sendo a universidade pública estadual pioneira na formação de recursos humanos para o exercício do magistério com pessoas deficientes, desde 1977 oferecendo a habilitação em Educação Especial. Inicialmente

essa habilitação era oferecida pela Faculdade de Filosofia e Ciências no campus de Marília e, a partir de 1986, também passa a ser oferecida pela Faculdade de Ciências e Letras, no campus de Araraquara (OMOTE, 1996). Hoje, em 2010, a Faculdade de Filosofia e Ciências forma sua última turma. A Faculdade de Ciências e Letras oferecerá o eixo de formação em Educação Especial até o ano letivo de 2012.

Os docentes dos cursos de Pedagogia desta universidade possuem produções científicas nacionais e internacionais, nas mais variadas áreas do conhecimento, destacando-se no cenário científico - acadêmico. Hoje, a Universidade Estadual Paulista conta com seis cursos de Pedagogia fortemente consolidados e atuantes no cenário educacional brasileiro, na área do ensino, da extensão e da pesquisa.

Nossa hipótese primeira era a de que, dada a amplitude de formação estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, não formariam o estudante de Pedagogia para o domínio das fundamentações teóricas sobre a Educação Inclusiva, uma vez que as diretrizes sugerem que os cursos devem capacitar seus discentes para perceberem a relação entre teoria e prática, para que sejam investigativos, reflexivos e que, quando no meio profissional, sejam capazes de planejar, executar e avaliar atividades. Ainda, pelas diretrizes, o curso deve ampliar os conhecimentos dos alunos nos campos filosófico, histórico, antropológico, ambiental, ecológico, psicológico, lingüístico, sociológico, político, econômico e cultural. Entretanto, ao analisarmos a estrutura curricular dos seis cursos de pedagogia, verificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais garantiram que, em suas matrizes curriculares, todos os cursos incorporassem disciplinas que trabalham o conteúdo sobre a Educação Inclusiva.

Nosso trabalho também aponta que, mesmo se garantindo o conteúdo sobre a Educação Inclusiva, isto não garantirá que os discentes dominarão os conteúdos sobre a Educação Especial. A formação para uma Educação Inclusiva deve garantir a formação do antigo especialista em Educação Especial, antes formado nas habilitações do curso de Pedagogia.

Como já discutimos, o especialista em Educação Especial era o profissional exigido para trabalhar de forma colaborativa na perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que, para a efetivação dos objetivos das políticas de inclusão, há a necessidade da formação de recursos humanos especializados, como já afirmaram Paulon, Freitas e Pinho (2005), ao estudarem as redes de apoio.

Temos clareza que os serviços especializados oferecidos pela Educação Especial são necessários para a efetivação de uma Educação Inclusiva. Sabemos que a existência de recursos não segrega ou discrimina o seu usuário, mas o mau uso que se faz dele, como foi apontado por Omote (2000). Lembramos que o professor especialista é um recurso humano capacitado em áreas específicas do sistema educacional.

Para a formação deste profissional, apontamos a necessidade da construção do conceito de Educação Inclusiva. Este conceito, em processo de mudança, nos parece estar inserido em um momento específico da história da Educação e da Educação Especial, “portanto relativos a esse contexto e não absolutos” (FOUREZ, 1995, p. 233). Pensamos, ainda, ser possível fazer interferências nessa construção, por meio de docentes do ensino superior, com atitudes favoráveis a inclusão e conhecedores de alguns conceitos discutidos na Psicologia Social, na Linguística e na Teoria Histórico Cultural.

O conceito da Educação Inclusiva, sob a ótica da formação de conceitos de Vigostsky, nos parece um termo em processo de significações, portanto em construção social, imerso em práticas discursivas tendendo a se estabilizar. O mesmo podemos afirmar em relação à expressão Educação Especial, entendida como uma modalidade de ensino transversal, que permeia “todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 16).

Afirmamos que as mudanças de terminologia, mesmo aparentando roupas novas em velhas práticas, podem representar a possibilidade de uma nova essência, dependendo do direcionamento efetuado na sua construção. A modificação para uma nova essência no conceito de Educação Inclusiva depende, em parte, dos pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Especial. Esse conceito pode receber um novo sentido nas práticas sociais em que se insere, podendo resultar em mudança de ações, atitudes, comportamentos, crenças e concepções, culminando, talvez, no processo de humanização e emancipação dos seres humanos.

Inferimos que, para a efetivação de uma Educação Inclusiva, muito será exigido dos pesquisadores, estudiosos e docentes da Educação Especial, uma vez que devem acompanhar as modificações a serem realizadas nos sistemas de ensino, tais como: (1) garantia de efetivação da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência, (2) continuidade de estudo em níveis posteriores ao que está, (3) transversalidade dos recursos específicos da Educação Especial na

Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação Superior, (4) oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE, (5) formação de professores para atuarem no AEE, (6) formação de demais profissionais, (7) participação da família e da comunidade na efetivação da proposta, (8) diversificadas formas de acessibilidade – arquitetônica, transporte, mobiliários, comunicação e informação e (9) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Se, por um lado, exigem que acompanhem as modificações nos sistemas de ensino e a formação do docente e do gestor que atuarão nesses sistemas, por outro lado e com o fim das habilitações, também colocamos em questão a formação do pesquisador da área da Educação Especial. Prieto (2009) aponta que a não formação do especialista na graduação pode possibilitar um decréscimo nas produções científicas da área da Educação Especial que vêm, ao longo das últimas décadas, se destacando e expandindo com significativa expressão dentro das universidades brasileiras.

Sabemos que a contratação de docentes para as universidades se faz pela graduação. Com a extinção das habilitações, pode ser que não haja a necessidade dos professores especialistas na área e, dessa forma, só teremos estes especialistas até suas aposentadorias, extinguindo-se assim pesquisas ligadas à área da Educação Especial. Entretanto, não pensamos que as pesquisas, nessa área, não mais sejam feitas e sim que elas tenderão a migrar para outras áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, a Terapia Ocupacional, a Fisioterapia, a Fonoaudiologia, dentre outros. Talvez, deixando de perceber o processo de ensino-aprendizagem do saber sistematizado que ocorre dentro de práticas educativas. Esse conhecimento está diretamente vinculado ao processo de formação dos cursos de Pedagogia.

Ao analisarmos as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, verificamos que o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília foi o único a manter um de seus aprofundamentos voltados para a Educação Especial, como foi apontado por Oliveira (2009b), devido à participação ativa dos docentes do Departamento de Educação Especial no processo de reestruturação da nova matriz curricular desta unidade universitária. Essa atuação dos docentes e dos pesquisadores demonstra a importância da área de atuação na busca de uma educação na perspectiva inclusiva.

O nosso trabalho também visualizou o perfil do estudante de Pedagogia ingresso no curso em 2008. Há, no curso, o predomínio do gênero feminino, o qual representa 91% dos estudantes.

Essa alta incidência do gênero feminino, neste curso, nos reporta ao início das primeiras escolas normais do Rio de Janeiro, da Bahia, de São Paulo e de Pernambuco, que se destinavam, exclusivamente, ao gênero masculino.

Verificamos também que, dos 404 participantes, 33% são estudantes e trabalhadores, exercendo as mais variadas ocupações. Destes 132 participantes trabalhadores, 37% exercem ocupações relacionadas com a escola ou com a docência em ambientes não escolares, 54 % exercem ocupações que não estão relacionadas com a escola ou ao ato da docência e 9% não especificaram suas ocupações. Estes últimos, na sua maioria, descreveram que desempenham funções relacionadas com o funcionalismo público e podemos dizer que exercem ocupações desvinculadas com a docência ou a gestão escolar, diferindo do perfil traçado aos egressos do curso de Pedagogia após as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse dado aponta dois rumos para discussões: o primeiro, é se estes participantes vêem no curso possibilidades para a mudança de profissão e se, depois de formados, se remeterão a ocupações relacionadas com a docência ou a gestão escolar, seja como funcionários públicos, funcionários de escolas privadas ou proprietários de escolas; e o segundo, é se estes participantes vêem no curso possibilidades de ascensão profissional dentro da própria função que já desempenham. Caso a hipótese seja esta última, podemos ainda lançar alguns questionamentos referentes às próprias diretrizes que reduzem o campo de atuação do pedagogo, conforme citamos no capítulo 1. Libâneo (1998) discutia as possibilidades de ampliação do campo de atuação desse profissional, antes que as diretrizes fossem aprovadas. Talvez, essa seja uma das lutas que teremos de enfrentar nos próximos anos.

Dos 404 estudantes ingressos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista em 2008, apenas 9% possuem formação no magistério. Acreditamos que essa baixa incidência se deve ao fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 prever a formação de profissionais em nível superior, para a docência na Educação Infantil, nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como para gestão educacional. Assim, em alguns anos essa incidência de formação no magistério tende a diminuir ou mesmo a desaparecer.

Dos 404 participantes, 14% possuem experiência docente. No que se refere a experiência com pessoa deficiente, apenas 8% a possui. A literatura sobre atitudes sociais em relação à inclusão tem demonstrado que pessoas com essas experiências apresentam atitudes mais favoráveis. Pensamos que os estágios supervisionados dos cursos possam ser o momento em que

terão esse contato, por isso apontamos a necessidade de futuros estudos sobre o funcionamento dos estágios direcionados à inclusão das pessoas com deficiência.

Ainda continuando nossas análises sobre o perfil dos 404 participantes deste trabalho, verificamos que 56, ou 14% dos participantes, têm outra graduação. Dessas graduações, 9 ocorrem na área das Ciências Exatas e da Terra, 4 na área das Ciências Biológicas, 2 na área das Engenharias, 3 na área das Ciências da Saúde, 0 na área das Ciências Agrárias, 8 na área das Ciências Sociais Aplicadas, 10 na área das Ciências Humanas, 18 na área da Linguística, Letras e Artes e 6 na área denominada Outros. Essa procura de diversificadas áreas do conhecimento por uma formação complementar no curso de Pedagogia é um indicativo de que existem conhecimentos, conteúdos e práticas pedagógicas próprias do curso. Outra possibilidade pode ser a capacitação para que os egressos possam, também, assumir cargos de gestão, como o de diretor e supervisor de ensino.

Como é possível perceber, o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista de 2008 é propício para a participação efetiva no curso, pois 67% não são trabalhadores. Talvez esse perfil seja um indicativo para que os docentes do curso possam exigir leituras, participação em congressos, participação nos estágios e participação em projetos de pesquisa, dentre outras atividades de formação.

Esses participantes possuem algum conhecimento sobre os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial. Lembramos que o universo de participantes representado pelos estudantes ingressos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista é de 404. Dos outros 202 participantes, que não descreveram a compreensão que têm dos conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, 84 (42%) assinalaram que Educação Especial e Educação Inclusiva são sinônimas e 118 (58%) assinalaram não saber distinguir a diferenciação. Dessa forma, pensamos que a formação desses participantes, ao longo de seus quatro anos no curso de Pedagogia, poderá mudar a compreensão que têm sobre os conceitos aqui discutidos.

Pensamos que os docentes desta universidade poderão colaborar no processo de formação de conceitos e de atitudes sociais favoráveis, em relação à inclusão de seus estudantes. Nesse processo, o docente seria o mediador da internalização de variados conceitos. Conforme apontado por Vigotsky (1996), esse processo de internalização de um conceito ocorre por meio das funções interpessoais e das funções intrapessoais. As funções interpessoais são as atividades coletivas e

sociais das quais os sujeitos participam. As funções intrapessoais são as atividades individuais como propriedades internas do pensamento do indivíduo.

Ainda nesse processo, os docentes, ao terem conhecimento do “Modelo unificado entre a teoria da probabilidade de elaboração, do Processo de comunicação verbal e das funções lingüísticas de Jakobson para as mudanças de atitudes em relação à inclusão”, poderiam criar estratégias e recursos didáticos para que os estudantes do curso de Pedagogia, não apenas adquirissem o conceito de Educação Inclusiva, mas desenvolvessem atitudes genuinamente favoráveis à inclusão.

Na literatura encontramos diversos autores argumentando que, se os professores não apresentarem atitudes sociais genuinamente favoráveis em relação à inclusão, não criarão estratégias para incluir os seus alunos, sejam eles deficientes ou não. Outros autores afirmam que as atitudes não são o único fator para a determinação do sucesso de programas que visem a inclusão e que, embora essas atitudes favoráveis contribuam significativamente para a sua efetivação, são necessários os suportes e os recursos apropriados para o professor. Assim, verificamos algumas variáveis que influenciariam nos estudos das atitudes sociais em relação à inclusão.

A literatura científica sobre os estudos das atitudes sociais em relação à inclusão, também demonstra muitos resultados contraditórios que merecem esclarecimentos e isto demonstra a necessidade da realização de mais pesquisas sobre o assunto. Verificamos em nosso estudo alguns conflitos entre os escores esperados pela literatura e os escores que se apresentaram nesta pesquisa.

Ao estudarmos a variável “formação em outra graduação” verifica-se que, as atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes sem outra graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia demonstraram ser mais favoráveis do que as dos participantes das outras unidades universitárias. Nas outras unidades, mesmo não sendo comprovada por meio de testes estatísticos, inversamente, as descrições dos escores das atitudes sociais demonstraram uma superioridade a favor dos participantes com outra graduação. Mas os resultados obtidos com significância no teste de Mann-Whitney dos escores obtidos dos participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia vão ao encontro do usualmente discutido na literatura. Estes resultados fortalecem a necessidade de replicações e mais estudos sobre essa variável.

Ao estudarmos a variável “experiência docente” verifica-se que, as atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes sem experiência docente da Faculdade de Ciências e Tecnologia, demonstraram ser mais favoráveis do que as atitudes dos participantes das outras unidades universitárias. Nas outras unidades, mesmo não sendo comprovadas em todas as unidades por meio de teste estatístico, os resultados demonstraram, de maneira inversa, uma superioridade a favor dos participantes com experiência docente. Estes resultados também fortalecem a necessidade de replicações e mais estudos sobre essa variável.

Nossos participantes, com exceção dos participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia, já apresentam atitudes favoráveis em relação à inclusão. Essa tendência a atitudes sociais em relação à inclusão, pode ser direcionada pelos professores do curso de Pedagogia para lhes fornecer competências didáticas, visando a concretização de práticas inclusivas. Por outro lado, ainda se apresenta o desafio dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia que terão, primeiramente, de criar estratégias para sensibilizar seus alunos para a inclusão.

A variável referente a “questão de gênero” é apontada na literatura científica como um dos fatores que podem alterar as atitudes sociais em relação à inclusão. Entretanto, somente pudemos estudar essa variável numa das unidades universitárias, na qual verificamos um número expressivo de participantes do gênero masculino. Verificamos, por meio da descrição dos escores obtidos, existir uma tendência à superioridade dos escores dos participantes do gênero feminino, confirmando as referências comumente feitas na literatura.

Conforme já apontamos ao longo deste trabalho, entendemos a educação inclusiva como uma educação de qualidade, que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando, para isso, recursos, métodos de ensino, estratégias de ensino e, sobretudo, recursos humanos capacitados que atuarão como docentes na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como gestores dos Sistemas de Ensino. Estes profissionais, formados no curso de Pedagogia, poderão contribuir para a efetivação de uma sociedade genuinamente inclusiva, desde que dominem os campos teórico e prático de sua área e que estes sejam perpassados de atitudes sociais favoráveis à inclusão.

Nos estudos sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, muitas variáveis precisam ser estudadas para tentarmos compreender o fenômeno da Educação Inclusiva e, conseqüentemente,

as práticas de inclusão escolar. Desta forma, apontaremos algumas variáveis a serem estudadas futuramente.

Nosso trabalho aponta uma outra variável possível de ser investigada, após uma segunda coleta de dados com os mesmos participantes, ou seja, se de fato, após adquirirem o conceito definido na literatura específica sobre Educação Inclusiva, suas atitudes sociais em relação à inclusão tenderão a se tornar mais favoráveis ou não. Esta investigação poderá nos apontar a interrelação existente entre os conceitos e as atitudes sociais.

Outro fator sobre os estudos das atitudes sociais em relação à inclusão, não estudado neste trabalho e que, na continuidade desta pesquisa, valeria um aprofundamento, é o estudo da variável idade, pois estudos realizados por Balboni e Pedrabissi (2000) indicam que professores com idade abaixo de 40 anos tendem a ter atitudes sociais mais favoráveis que seus colegas mais velhos.

Outra variável, também interessante para futuros estudos, é se o contato com pessoas com deficiência, poderá mudar as atitudes sociais dos estudantes do curso de Pedagogia. Caso se confirme esta hipótese, seria interessante que os estudantes do curso de Pedagogia das seis unidades universitárias pudessem ter, em sua formação, especificamente nos estágios supervisionados, contato com pessoas deficientes para que pudessem vir a ter atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão.

A análise da variável formação também é um indicativo para estudos futuros, uma vez que demonstraram resultados conflitantes. Pensamos que existe uma inversão quando se trata de alto grau de formação. Existiria, assim, uma tendência para que quanto mais uma pessoa se especialize, mais favorável ela seria em relação à inclusão. Aventamos ainda pensar que o fato de todos os coordenadores possuírem formação nas áreas das Ciências Humanas também seja um dos fatores para suas atitudes favoráveis em relação à inclusão.

Outro fator que deve ser levado em consideração nos estudos em relação à inclusão é o fato de que, em pesquisas anteriores, entre diversas categorias de participantes e estudantes do curso de Pedagogia, estes últimos demonstraram atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis do que outros grupos estudados (OMOTE et al., 2003a). Isso nos parece demonstrar que a própria escolha pelo curso de Pedagogia já é uma variável a ser analisada em futuros estudos sobre atitudes sociais. Esta variável merece maiores estudos para o aprofundamento e acúmulo do conhecimento científico sobre o tema.

Como é possível verificar, nosso trabalho de pesquisa suscita mais pesquisas e dúvidas do que respostas. Este é o desafio que deixamos: o de continuar a pensar e pesquisar alternativas para a efetivação, ainda utópica, da sociedade inclusiva.

Talvez o que fascine em nós seres humanos, seja a flexibilidade para transformarmos conceitos e essa capacidade de mudança deve ser aproveitada nos cursos de Pedagogia. Pensamos que as mudanças de crenças e de concepções possam refletir em atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão e, principalmente, para que esses estudantes, depois de formados, compreendam que as cristalizações de falsos conceitos podem refletir em atitudes negativas em relação à inclusão. Esse é o nosso desafio, mudar o que parece ser imutável, transformar o que parece estar cristalizado. Somos seres com um diferencial, possuímos conhecimento e estratégias para que, com pequenas mudanças, muitos se transformem. E que o reflexo dessa pequena mudança contribua para uma sociedade inclusiva, que exige um novo professor e gestor inclusivo.

Gostaríamos de fechar este trabalho com o poema de Fernando Pessoa que o iniciou. Talvez, influenciados pelo pensamento do “eterno retorno” Nietzscheano ou mesmo da dúvida hiperbólica introduzida por René Descartes. O fato é que aqui ele se fez necessário. Sabemos que os olhares se diferenciam ao observar um mesmo fenômeno e procuramos, na ciência, tornar objetivo o que nós é subjetivo. Que muitos olhares possam ter o processo de formação de conceitos, o processo de Educação Inclusiva, as práticas de inclusão escolar e os estudos sobre as atitudes sociais para que o acúmulo do conhecimento possa gerar um novo mundo, uma nova sociedade e um novo homem, o homem inclusivo, na nova história da humanidade.

*Outros haverão de ter
O que houvermos de perder.
Outros poderão achar
O que, no nosso encontrar,
Foi achado, ou não achado,
Segundo o destino dado.*

*Mas o que a elles não toca
É a Magia que evoca
O Longe e faz d'elle história.
E por isso a sua glória
É justa aureola dada
Por uma luz emprestada.*

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. *Capítulos de história colonial, 1500-1800*. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000. 280 p. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).
- AGUIAR, M. A et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819- 842, out. 2006. Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 maio 2010.
- AJNLAY, S. C.; BECKERG.; COLEMAN, L. M. *The dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma*. New York: Plenum Press, 1986.
- ARRUDA, A. M. L. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2000.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (ABPEE). *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: ABPEE; FFC – Unesp Publicações, 2002, 2004 - 2010. Quadrimestral.
- AVRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN, R. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, n. 16, p. 277-293, 2000.
- AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007.
- AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, v. 17, n. 2, p 129-147, 2002.
- BAGLIERI, S.; KNOPF, J. H. Normalizing Difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, v. 37, n. 6, p. 525-529, Nov./Dec. 2004.
- BAIN, R. Theory and measurement of attitudes and opinions. *Psychological Bulletin*, v. 27, p. 357-379, 1930. Disponível em: <http://www.brocku.ca/MeadProject/Bain/Bain_1930b.html> Acesso em: 23 set. 2010.
- BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, Jun. 2000. Disponível em: <http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml?_DARGS=/h...>. Acesso em: 15 maio 2009.

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

BADINELLI, T. Inclusão nos anos 90 reduziu qualidade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 jul. 2010. Cotidiano, p. C3.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal : Edições 70, 1977. 229 p.

BISSOLI-SILVA, C. S. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 112 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).

BRASIL. Constituição (1988). *Texto constitucional de 5 de outubro de 1988*. Brasília, Senado Federal, Sub-Secretaria de Edições Técnicas, 1997.

_____. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008.

_____. *Documento elaborado pelo GT nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministério da Educação de 07, de janeiro de 2008*. Dispõe sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2007.

_____. *Lei 8.069, de 13 de junho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 out. 2009.

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNB/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretriz nacional para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 set. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1. Aprovada em 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p.11.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

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

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-27, 1999.

BUTTON, G. et al. *Computadores, mentes e conduta*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. 305 p. (Biblioteca Básica).

CABECINHAS, R. Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais. In: CONGRESSO IBÉRICO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2., 2004, Covilhã. *Actas ...* Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2004. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.cecs.uminho.pt>>. Acesso em: 13 jun. 2010

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorenci. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. 701 p.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. Tradução de Renato Alberto Di Dio. São Paulo : EPU, EDUSP, 1979. 138 p.

CARVALHO, L. R. P. S. *Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso de um município paulista*. 2008. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp059364.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. Tradução de Francisco M. Guinaraes. Petrópolis: Vozes, 1971. 128 p. (Coleção: perspectivas lingüísticas).

_____. *Reflexões sobre a linguagem*. Tradução de Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix. 1980. 199 p.

_____. Aspectos da teoria da sintaxe. In: CHOMSKY, N. et al. *Textos selecionados*. Tradução de Armando Mora D'Oliveira. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1985. (Os pensadores). p. 227-285.

_____. On the nature, use, and acquisition of language. In: GOLDMAN, A. *Readings in philosophy and cognitive science*. Cambridge: The MIT Press, 1995. p. 513-534.

COTRIM, G. *Educação para uma escola democrática*. São Paulo: Saraiva, 1989.

CRUZ, G. B. O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA- ANPed, GT-8: Formação de Professores, 2000. *Reuniões da ...*, p. 1-15. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/31raq/1trabalho/GR08-3970--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31%20raq/1trabalho/GR08-3970--Int.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2010.

DELA COLETA, J. A. *Atribuição de causalidade: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1982.

DENNETT, D. *Tipos de mentes: rumo a uma compreensão da consciência*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DESCARTES, R. Discurso do método. In: _____. *Descartes*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. p. 35-100. (Os pensadores).

_____. Meditações. In: _____. *Descartes*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. p. 233-334. (Os pensadores).

DROBA, D. D. Topical summaries of current literature: social attitudes. *American Journal of Sociology*, v. 38, p. 513-524, 1933. Disponível em: <http://www.brocku.ca/MeadProject/Droba/Droba_1933b.html> Acesso em: 23 set. 2010.

DUEK, V. P. Inclusão escolar: desafios que emergem da prática educativa. In: MARQUEZINE, M. C. et. al. *Re'discutindo a inclusão*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 21-32.

DUPUY, J. *Nas origens das ciências cognitivas*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1996. 229 p. (Biblioteca Básica).

ENGEL, P. *Introdução à filosofia do espírito*. Lisboa: Instituto Jean Piaget Editora, 1996. 251 p.

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

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. et. al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 135-150.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes de um curso de pedagogia da universidade estadual paulista: primeiras análises. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009.

_____. Educação inclusiva: a visão de futuros profissionais da educação. In: MANZINI, E. J. *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE : FAPESP, 2007. p. 101-111.

_____. Educação inclusiva a visão de futuros profissionais da educação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE, 8., 2006, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2006. p.183-193. 1 CD-Rom.

_____. *Conversação: as (im)possibilidades de simulações e modelagens*. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia: área de concentração Ciência Cognitiva e Filosofia da Mente) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

FONSECA-JANES, C. R. X; Análise comparativa da percepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C et al (Org.). *Re'discutindo a inclusão*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 21-32.

FOUREZ, F. Idealismo e história humana. In: _____. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 227-250. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989. 236 p.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 150 p.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004. 329 p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ed. Ática, 1987. 160 p.

_____. *História das idéias pedagógicas*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

GANASCIA, J. G. *As ciências cognitivas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 141 p.

GARCIA, R. M. C. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade (Educação Especial)*, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun.2007.

GARDNER, H. Linguística: a busca de autonomia. In: _____. *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. Tradução de Cláudia Malbergier Caon. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 197-237.

GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a Educação Inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, Portugal, v. 6, p. 31-45, 2005. Disponível em: <http://www.reducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/arquivo/Educacao06.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2010 às 9h59m.

GAWRONSKI, B. Editorial: attitudes can be measured! But what is an attitude. *Social Cognition*, Canadá, v. 25, n. 5, p. 573-581, 2007. Disponível em: <<http://www.publish.uwo.ca/~bgwrons/documentes/g2007sc.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2010.

GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. Self e cognição social. In: _____. *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Tradução de Maria Adriana Verissimo Veronese. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 406-435.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portados de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-102, 2006.

GOMES, N. M.; DUARTE, A. E. Educação Especial nos cursos de graduação/licenciatura em Educação Física: opiniões dos acadêmicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 1263-1269.

GREENWALD, A. G.; MCGHEE, D.; SCHWARTZ, J. Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of Personality and Psychology*, v. 74, p. 1464-1480, 1998.

HASELAGER, W. F. G. *Embodied Embedded Cognition*. Disponível em: <<http://www.nici.kun.nl/~haselag>>. Acesso em: 4 jul. 2001 e 23 jul. 2002.

_____. *Embodied Embedded Cognition*. Notas da sala de aula da disciplina: Embodied Embedded Cognition, do Programa de Pós-graduação em Filosofia. Filosofia da Mente e Ciência Cognitiva, 2002.

HASTINGS, R. P.; OAKFORD, S. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, v. 23, n. 1, p. 87-94, 2003.

HEIZER, I. H. ; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Intenções comportamentais de comprometimento organizacional: um estudo de caso. *RPOT*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 3-28, jan./jun. 2009.

HERCULANO-HOUZEL, S. *Mudança literal no cérebro: alfabetização muda o processamento dos sons das palavras*. Disponível em: <<http://www.cerebronosso.bio.br/paginas/alfabeto.html>>, Acesso em: 19 set. 2002.

HSIEN, M. L. Teacher attitudes towards preparation for inclusion: in support of a unified Teacher Preparation Program. *Journal of Education Research*, v. 8, n. 1, p. 49-60, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.edfac.unimel.edu.au/research/resources/student_res/pscript_past.html>. Acesso em: 13 maio 2010.

JAEGER, W. W. *Paidea: a formação do homem grego*. Tradução de Arthur M. Parreira. São Paulo: Herder, [19--]. 1343 p.

JAKOBSON, R. A linguagem comum dos lingüistas e dos antropólogos (resultado de uma conferência interdisciplinar). In: _____. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975a. p. 15-33.

_____. *Linguística e poética*. In: JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975b. p. 118-131.

_____ et al. *Textos selecionados*. Tradução de Carlos Vogt et al. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. x-xiii. (Os Pensadores).

JOBE, D.; RUST, J. O.; BRISSIE, J. Teacher attitudes towards inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, v. 117, n. 1, p. 148-154, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985. 407 p.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998. 200 p.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: política, estrutura e organização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação, coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOUREIRO, A. D. T. *A percepção dos pais de alunos sobre a inclusão escolar no município de Porto Ferreira*. 2010. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1955. p. 47-61.

MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. 180 p.

MARROOU, H. *História da antiguidade*. São Paulo: Herder, 1966. p. 103-129.

MATTOS, M. A. *Obra de Skinner vai além do positivismo lógico*. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1 set. 1990. Caderno Letras, p. F-7.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MERLEAU-PONTY, M. *Descoberta da subjetividade*. In: _____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 421-423. (Os Pensadores).

MICHULIN, A. V. *História da Antiguidade*. 3 ed. Tradução de Paschoal Lemme. Rio de Janeiro: Vitoria., 1963. 220 p.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. p. 37-58. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NAGLE, J. A educação na Primeira república. In: FAUSTO, B. (Org.). *História da civilização brasileira: o Brasil republicano, sociedade e instituições, 1889-1930*. São Paulo: Difel, 1977. T. 3, v. 2. p. 261-291.

NOVAES M. B. C. de et al. A construção de escalas de atitudes em ciências sociais. In: SEMEAD – SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO FEA/USP, 11., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEA, USP, 2008. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/323.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2010.

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, 2009a. il. p. 257-271.

_____. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007. 118 p.

_____. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educativas especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. *O processo de comunicação: capacitação de professores para a inclusão do deficiente no ensino regular*. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 255-276.

_____. Educação especial: a formação do professor em debate. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2009, Marília. *Resumos...* Marília: Saepe, 2009b. p. 1-18.

OLIVEIRA, A. A. S.; GIROTO, C. R. M.; POKER, B. Implementação das políticas de educação inclusiva na formação do pedagogo. In: JORNADA PEDAGÓGICA – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA, 9., 2006, Marília. *Resumos...* Marília: Saepe, 2006. p. 23-31.

OLSON, J. M. *Special education and general education teacher attitudes toward inclusion* (Master of Science Degree). University of Wisconsin-Stout, May 2003.

OMOTE, S. (Org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004a. 211 p.

_____. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. *Perspectiva multidisciplinar em Educação Especial II*. Londrina: UEL, 2001. p. 45-52.

_____. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

_____. Anotações das discussões realizadas no grupo de pesquisa: Diferença, Desvio e Estigma da Universidade Estadual Paulista, 2009.

_____. 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.

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

_____. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, n. 1, p. 65-73, 1994.

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

OMOTE, S. et. al. Atitudes sociais de educadores em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. *Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2003a.

_____. Mudança de atitudes sociais de alunos do CEFAM em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5, 2003, Marília. *Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2003b.

_____. Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, v. 15, n. 32, 2005. p. 387-398.

_____. *Participação de docentes na construção da educação inclusiva*. 2010. 14p. (mimeografado).

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GOES, M. C. O.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 93-120.

PAGOTTO, M. D. S. *A UNESP e a formação de professores*. 1995. 278f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 43 - 59.

PARASURAM, K. Variables that affect teacher's attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, v. 21, n. 3, p. 231-242, May, 2006.

PAULON, S. M. ; FREITAS, L. ; PINHO, G. S. Redes de apoio à educação inclusiva. In: *Educação inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC, SEEP, 2005. p. 43-48.

- PEREIRA JR., A. A. *Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de guarapuava pr em relação à educação inclusiva*. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/pereirajr_aa_me_mar.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2009.
- PESSOA, F. *O pensamento vivo de Fernando Pessoa*. São Paulo: Martin Claret Editores, 1988. v. 14. il.
- PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília : ABPEE, FFC – Unesp Publicações, v. 12, n.1, p. 3-12, 2006.
- PICASSO, J. P. I.F. *Picasso*. Tradução de Lamartine Oberg. Rio de Janeiro : Livro Técnico S/A, 1981. (Edição do centenário 1881-1981).
- 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. il. p. 271-287.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Difusão, 1965. v. 2.
- _____. Livro VII. In: PLATÃO. *A República de Platão*. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999. p. 225 - 256. (Os pensadores).
- PUTMAN, H. The nature of mental states. In: BLOCK, N. (Org.). *Readings in the philosophy of psychology*. Cambridge : Havard University Press, 1980. v. 1, p. 223-231.
- QUEIROZ, M. I. P. Das entrevistas e de sua transcrição. In: _____. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. 2. ed., São Paulo: CERVE, FFLCH,USP. 1983. p. 75-86.
- RODRIGUES, F. Saussure: vida e obra. In: SAUSSURE, F. et al. *Textos selecionados*. Tradução de Carlos Vogt et al. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. p. viii-x. (Os pensadores).
- _____. Jakobson: vida e obra. In: JAKOBSON, R. et al. *Textos selecionados*. Tradução de Carlos Vogt et al. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985b. p. x-xiii. (Os pensadores).
- _____. Chomsky: vida e obra. In: CHOMSKY, N. et al. *Textos selecionados*. Tradução de Carlos Vogt et al. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985c. p. xv-xvii. (Os pensadores).
- RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. *Psicologia social*. 25. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ROMI, S.; LEYSER, Y. Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, v. 21, n. 1, p. 85-105, 2006.

RYLE, G. O mito de Descartes. In: _____. *O conceito de espírito*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Processo CEE nº 64/1999*. Reautuado em 31 de maio de 2006. Formação de Professores da Educação Especial. Proposta de Indicação. Projeto de Deliberação. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. *Diretrizes da Educação Especial*. São Paulo, 1987.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein, 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975. 280 p.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. 259 p.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, São Paulo, jan./abr., p. 01-16, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 12 maio 2010.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 122 p. (Polêmicas do Novo Tempo).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451 p.

STANGOR, C.; GRANDALL, C. Threat and the social construction of stigma. In: HEATHERTON, T. F. et al. *The social psychology of stigma*. New York: The Guilford Press, 2003. p. 62-87.

SEARLE, J. R. *Mente, cérebro e ciência*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1984. 125 p. 379 p. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea)

_____. *A redescoberta da mente*. Tradução de Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Martins fontes, 1997.

SILVA, E. G. *O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. 2008. 132f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008a. Disponível em:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_ig_dr_mar.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2010.

_____. Formação docente e experiência com alunos com NEEs: indicativos para a alteração da atitudes sociais pró-inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 3. 2008, São Carlos. *Anais do...* São Carlos: UFSCar, 2008b, p. 1-10. Cd Rom.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix : EDUSP. 1982. 215p.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Universidade de São Paulo, n.14, p. 61-88, 2000. maio/ago. Disponível em: <http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE14_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 28 maio 2010.

TINOS, L. M. S.; ORLANDO, P. D'A.; DENARI, F. E. Graduandos de Pedagogia e as suas concepções sobre a educação inclusiva. In: DENARI, F. E (Org.). *Igualdade, diversidade e Educação (mais) Inclusiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 197-222.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 658 p.

TOMASELLO, M. Joint attention and cultural learning. In: _____ *The Cultural origins of human cognition*, Cabrige, MA: Havard University Press. 1999. p. 56-93.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n.3, p. 31-37, 1995.

TURING, A. M. Computadores e inteligência. In: _____. EPSTEIN, I. (Org). *Cibernética e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 49-82.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília : CORDE, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 16, de 29 de março de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências de Bauri. São Paulo, 2007a.

_____. *Resolução da Unesp nº 17, de 29 de março de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília. São Paulo, 2007b.

_____. *Resolução da Unesp nº 18, de 29 de março de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente. São Paulo, 2007c.

_____. *Resolução da Unesp nº 20, de 03 de abril de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. São Paulo, 2007d.

_____. *Resolução da Unesp nº 60, de 28 de agosto de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. São Paulo, 2007e.

_____. *Resolução Unesp nº 82, de 27 de novembro de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. São Paulo, 2007f.

_____. *Resolução Unesp nº 45, de 25 de Junho de 2009*. Altera a Resolução UNESP nº 82/07 que estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto. São Paulo, 2009.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Tradução de Joaquim Nogueira Gil e Jorge de Sousa, Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 353 p.

VAIDERGON, J. *As seis irmãs: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo – 1957-1964: alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo*. 1995. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://www.libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls0001001666>>. Acesso em: 26 jan. 2009.

VAN GELDER, T. ; PORT, R. F. It's about time: an overview of the dynamical approach to cognition. In: _____. *Mind as motion: explorations in the dynamics of cognition*. Cambridge: The MIT Press, 1995. p. 1-43.

VIEIRA, S. L. (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

VIGNAUX, G. *As ciências cognitivas: uma introdução*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. 361 p.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 1996. 168 p. (Série Psicologia e Pedagogia).

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p. (Série Psicologia e Pedagogia).

_____. *Thought and language*. Edited and translated by Hanfmann and Gertrude Vakar. New York: MIT Press, 1962. 168 p.

WEATHERALL, M. *Método científico*. São Paulo: USP; Polígono AS, 1970.

WEREBE, M. J. G. A educação. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. (Dir.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971 t 2. p. 366-383.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICES

Apêndice A
Roteiro de entrevista utilizado na coleta de dados com os coordenadores(as) do curso

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Data de Nascimento: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

UNESP da FCL/Campus de Araraquara

Qual a sua formação?

Graduação:

(1976 - 1980)

-Graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia Habilitação Em Adm. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

Título:

Mestrado:

(1981 - 1986)

Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil.

Título: Doutorado:

(1989 - 1994)

Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

Título:

Livre-docência (2001):

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

Título:XXXXXXXX, Ano de obtenção: 2001.

Qual sua função no Conselho de curso em 2006? Coordenadora

Qual foi o período de sua gestão? _____

Ainda faz parte do Conselho? _____ Qual cargo?

Pedido de autorização para gravar e transcrever a entrevista.

1. **Qual disciplina leciona no curso de Pedagogia?**
2. **O curso se adequou às exigências das Diretrizes Curriculares de 15 de Maio de 2006?**
3. **Como foi o processo de reformulação do Curso de Pedagogia?**
4. **Quais foram os critérios para a inclusão ou exclusão de disciplinas?**
5. **Quais disciplinas foram privilegiadas?**
6. **Quais não foram?**
7. **Qual é sua opinião sobre a nova estrutura curricular?**
8. **O que considera pertinente sobre a temática da Educação Inclusiva?**
9. **A nova matriz contemplou a temática da Educação Inclusiva?**
10. **Quais disciplinas darão conta dessa temática na sua opinião?**
11. **Educação Inclusiva e Educação Especial são sinônimos na sua opinião? Por que?**
12. **O que considera pertinente sobre tema da Educação Especial?**
13. **O que considera pertinente sobre tema da Educação Inclusiva?**
14. **A nova matriz contemplou a Educação Especial?**
15. **Quais disciplinas darão conta dessa temática na sua opinião?**

Apêndice B
Questionário "A Formação do Pedagogo"

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

2.5 Na sua opinião, o professor da rede de ensino está preparado para trabalhar com educação inclusiva?

() sim

Por quê? _____

() não

Por quê? _____

() não sei

2.6 Como você se sente para o exercício do magistério na educação inclusiva?

() preparado

() pouco preparado

O que você considera necessário para estar preparado para o exercício do magistério na educação inclusiva?

() não preparado

O que você considera necessário para estar preparado para o exercício do magistério na educação inclusiva?

() muito preparado

Estamos realizando uma pesquisa nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, intitulada “A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP estão preparando os estudantes para a discussão e fundamentação da educação inclusiva, após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006. A participação nesta pesquisa é uma opção e você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

Realizaremos a coleta de dados por meio da aplicação de questionários e de uma escala. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos.

Desde já agradecemos sua participação e nos colocamos à disposição para esclarecimentos, por meio dos telefones (0XX14) 3402-1331 (orientador responsável pela pesquisa: Prof. Dr. Sadao Omote; departamento de Educação Especial, (0XX14) 3301-0352 (Doutoranda em Educação do curso de Pós-Graduação da UNESP/Campus de Marília: Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes).

2. Domínio sobre a temática:

2.1 Já leu ou estudou na faculdade alguma coisa sobre educação inclusiva?

sim

O que? _____

não

2.2 Você já cursou alguma disciplina que contemple o tema Educação Inclusiva?

sim

Quais? _____

não

não me lembro

2.3 Na sua concepção, educação inclusiva e educação especial são sinônimas?

sim

não

No que se diferenciam? _____

não sei

1. Experiência docente:

1.1 Você leciona?

sim

Qual disciplina? _____

Qual série/ano? _____

não

1.2 Quanto tempo tem de experiência docente? _____

1.3 Já trabalhou ou trabalha com alunos com deficiência na sala de aula?

sim

Qual deficiência? _____

não

1.4 A instituição em que trabalha ou trabalhou é:

pública

privada

ambas

2.4 Qual das afirmações corresponde melhor ao seu entendimento do que é educação inclusiva? (Assinale apenas uma das alternativas):

- garantir acesso e permanência de todos os deficientes em idade escolar na classe regular.
- garantir acesso e permanência somente dos surdos em idade escolar na classe regular.
- garantir acesso e permanência somente dos cegos em idade escolar na classe regular.
- garantir acesso e permanência somente dos deficientes mentais em idade escolar na classe regular.
- garantir acesso e permanência somente dos deficientes físicos em idade escolar na classe regular.
- garantir acesso e permanência de todas as pessoas em idade escolar na classe regular.
- outras.

Quais? _____

Eu,

portador do RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada "A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA". Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo físico, mental ou no acompanhamento deste serviço. 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: _____

Sexo: feminino masculino

Possui outra graduação?

sim

Qual? _____

não

Possui curso de magistério ou CEFAM?

sim

não

Telefone para contato após sua formação: _____

Apêndice C
Material encaminhado para um dos juizes sobre as descrições dos
estudantes de Pedagogia

Prezado Colaborador

Vimos por meio desta carta pedir-lhe que, gentilmente, seja nosso parceiro nas análises de dados que estamos realizando no nosso projeto de pesquisa. Para isso, necessitamos que você atue como nosso juiz, a fim de verificarmos o grau de concordância com as análises que já efetuamos. Acreditamos que tal procedimento poderá evitar que as nossas análises sejam tendenciosas, e apenas fortaleçam crenças equivocadas sobre o fenômeno pesquisado.

Convém informarmos que sua identidade será preservada e caso tenha interesse poderemos informa-lhe do resultado de nosso trabalho.

Caso decida colaborar com nosso trabalho, na próxima página irá encontrar os procedimentos a serem adotados para atuar como juiz.

Desde já, agradecemos pela sua atenção e colaboração neste trabalho.

Marília, 19 de Outubro de 2009.

Cristiane Regina Xavier FONSECA-JANES
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
Em Educação da FFC/UNESP, Campus de Marília.

Sadao OMOTE
Docente do Programa de Pós-Graduação
Em Educação da FFC/UNESP, Campus de Marília.

INSTRUÇÕES PARA ATUAR COMO JUIZ

Para a categorização das concepções sobre o conceito de Educação Inclusiva:

- 1º) Ler atentamente as categorias definidas na página 1, a saber: (1) Sinonímia com a expressão Educação Especial, (2) Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar, (3) Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência, (4) Sinonímia com a expressão Educação de qualidade, (5) Não pertinente;
- 2º) Ler atentamente as descrições dos participantes que se encontram na segunda coluna (Definição do conceito de Educação Inclusiva), dos quadros que constam nas páginas 3, 4 e 5;
- 3º) Escolher apenas **UMA** das categorias (Sinonímia com a expressão Educação Especial, Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar, Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência, Sinonímia com a expressão Educação de qualidade, Não pertinente), que se encontram no quadro um, da página 1, na qual melhor se encaixa a descrição do participante sobre o conceito de Educação Inclusiva, que está no quadro três, das páginas 3, 4 e 5, e colocar o seu respectivo código na categoria, do quadro um, que você acha mais conveniente.

Ex.:

Quadro 1 - Categorias das concepções sobre o conceito de Educação Inclusiva –EI

Sinonímia com a expressão Educação Especial	Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar	Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência	Sinonímia com a expressão Educação de qualidade	Não pertinente
Códigos	Códigos	Códigos	Códigos	Códigos
4A ¹				

Quadro 3 – Definições dos participantes sobre os conceitos de Educação Inclusiva e de Educação Especial

Código	Definição do conceito de Educação Inclusiva
4A	El visa uma relação educacional em que portadores de necessidades especiais sejam inseridos em salas de aula convencionais e que as crianças que não são portadoras de tais necessidades respeitem e aprendam com estes outros colegas.

¹ Caráter meramente ilustrativo

Para a categorização das concepções sobre o conceito de Educação Especial:

- 1º) Ler atentamente as categorias definidas na página 2, a saber: (1) Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva, (2) Modalidade Educacional Específica, (3) Modalidade de Ensino Transversal, (4) Modalidade de Ensino Excludente, (5) Não pertinente;
- 2º) Ler atentamente as descrições dos participantes que se encontram na terceira coluna (Definição do conceito de Educação Especial), dos quadros que constam nas páginas 3, 4 e 5;
- 3º) Escolher apenas **UMA** das categorias (Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva, Modalidade Educacional Específica, Modalidade de Ensino Transversal, Modalidade de Ensino Excludente, Não pertinente), que se encontram no quadro dois, da página 2, na qual melhor se encaixa a descrição do participante sobre o conceito de Educação Especial, que consta no quadro três, das páginas 3, 4 e 5, e colocar o seu respectivo código na categoria, do quadro dois, que você acha mais conveniente.

Ex.:

Quadro 2 - Categorias das concepções sobre o conceito de Educação de Educação Especial – EE

Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva		Modalidade Educacional Específica		Modalidade de Ensino Transversal		Modalidade Educacional Excludente		Não pertinente	
Códigos		Códigos		Códigos		Códigos		Códigos	
4A ²									

Quadro 3 – Definições dos participantes sobre os conceitos de Educação Inclusiva e de Educação Especial

Código	Definição do conceito de Educação Especial
4A	EE é exclusivamente para pessoas com necessidades especiais.

² Caráter meramente ilustrativo

Quadro 3 – Definições dos participantes sobre os conceitos de Educação Inclusiva e de Educação Especial

Código	Definição do conceito de Educação Inclusiva	Definição do conceito de Educação Especial
3A	A EI difere da EE na igualdade entre as pessoas com os alunos.	A EE difere da EI na igualdade entre as pessoas com os alunos.
4A	EI visa uma relação educacional em que portadores de necessidades especiais sejam inseridos em salas de aula convencionais e que as crianças que não são portadoras de tais necessidades respeitem e aprendam com estes outros colegas.	EE é exclusivamente para pessoas com necessidades especiais.
5A	EI é a introdução do aluno (especial) junto aos outros (não especiais).	A EE é uma educação voltada somente para alunos especiais sem estar inserido junto aos outros.
6A	EE inclui alguém que está fora da educação.	EE são pessoas que precisam de uma educação diferenciada por problemas de aprendizagem.
7A	EI significa incluir os alunos especiais junto aos alunos ditos normais.	EE seria uma sala somente para alunos especiais.
9A	EI se diferencia de EE na maneira em que o aluno vai estar aprendendo em meio a outras crianças especiais ou não.	EE se diferencia de EI na maneira em que o aluno vai estar aprendendo em meio a outras crianças especiais ou não.
10A	EI é quando inclui socialmente criança em uma escola normal.	EE é quando a criança é incluída em uma escola especializada.
12A	EI está relacionada à questões educacionais de todo o tipo, como por exemplo, os problemas da educação indígena.	EE está relacionada à portadores de necessidades especiais.
15A	EI é incluir o aluno portador de alguma deficiência juntamente com alunos normais.	EE é voltada para portadores de alguma síndrome ou deficiência mental.
17A	Na EI você inclui uma criança excepcional em escolas ou classes de criança com o tipo normal.	EE é o método voltado somente para as crianças excepcionais.
26A	A EI, ao meu ver, é um método mais consciente de ensino com relação aos alunos portadores de alguma deficiência, em sala de aula normal.	ND
28A	A EI é as pessoas portadoras de alguma deficiência participarem das aulas com outras sem deficiência. É bem trabalhosa.	ND
29A	A EI ensina de forma a respeitar os limites físicos de cada aluno.	A EE separa por classe ou escola.
33A	A EI trabalha com o preconceito da sociedade, principalmente dos pais que tem filhos normais.	ND
35A	A EI é uma adaptação de alunos "normais" com os alunos especiais.	A EE seria somente para alunos especiais.
37A	Na EI ocorre um trabalho de inclusão de crianças ou alunos especiais.	Na EE ocorre o trabalho de inclusão só com alunos especiais.

3B	A EI educa alunos deficientes em salas normais.	A EE educa os alunos deficientes em salas separadas.
4B	A EI inclui alunos com dificuldades em salas normais.	EE são salas somente para pessoas com dificuldades.
5B	A EI faz com a inclusão com ambas pessoas.	A EE é direcionada à necessidade do aluno.
7B	A EI vem limpar o nome da EE [é um tema só relacionado com aquela educação onde se separa o aluno com deficiência]	A EE é um tema só relacionado com aquela educação onde se separa o aluno com deficiência.
10B	EI é acesso à classe regular	EE depende da necessidade de cada um.
11B	A EI é para além das dificuldades físicas ou mentais, é para os problemas sociais.	A EE é a para alunos com dificuldades físicas ou mentais.
15B	EI - participação de pessoas com necessidades especiais em meio comum.	ND
16B	EI é quando incluímos um deficiente na sala voltado para educação normal.	A EE é específica a pessoas com algum tipo de deficiência.
19B	Na EI há um cuidado diferenciado com os alunos que possuem alguma deficiência.	ND
23B	A EI é trabalhar com crianças especiais em salas comuns.	A EE o seu nome já diz o que é.
25B	Na EI o aluno [com deficiência] se inclui em classes normais e não tem uma educação especial somente para ele.	Na EE o aluno [com deficiência] tem uma classe somente para ele.
26B	A EI é aquela em que o aluno especial será incluso na sala regular.	A EE é aquela que se dirige apenas na sala com alunos especiais.
27B	Na EI, a pessoa com necessidade é inserida no ambiente educativo junto com os educandos que não possui necessidades especiais.	Na EE o grupo é dividido de acordo com suas necessidades.
31B	A EI está voltada ao coletivo, de certa forma.	S EE está voltada diretamente à Educação específica.
35B	A EI é uma sala com crianças especiais e crianças normais.	A EE seria uma sala com apenas crianças com dificuldades especiais.
37B	Na EI o aluno está inserido em uma sala de aula comum.	ND
1C	EI é garantir que portadores de qualquer tipo de deficiência, permaneça na classe regular, se assim "preferir".	A EE é voltada só para portadores de algum tipo de deficiência.
2C	EI como incluir na sociedade.	EE como se deve trabalhar com a deficiência.
5C	Na Inclusiva o objetivo é trabalhar com portadores de deficiência em salas comuns, buscando métodos de ensino que sirva para todos.	ND
6C	A Inclusão ocorre quando um aluno especial estuda na escola normal.	A Especial é voltada apenas para crianças especiais.
7C	Inclusiva refere-se aos excluídos por várias questões.	EE refere-se a estudantes com alguma deficiência.

8C	Inclusiva é a que dá o direito de toda pessoa portadora ou não de deficiência ser assistido por uma unidade de ensino.	A Especial é aquela que faz uma pré-seleção das deficiências a ser assistida por uma unidade de ensino com mais capacitação.
10C	Na Inclusiva entendo que há uma integração direta do aluno especial em sala de aula.	ND
11C	Educação Inclusiva é incluir negros, deficientes, etc.	EE é incluir deficientes.
13C	"Acho" que a Inclusiva é a aceitação mesmo.	A EE é com formação acadêmica.
14C	A Inclusiva é para incluir o aluno especial na escola normal.	ND
30J	EI é garantir acesso e permanência dos deficientes físicos, cegos e surdos na classe regular	ND
32J	A EI socializa a criança.	A EE se preocupa mais com o desenvolvimento da criança.
36J	EI é para inclusão de todos na escola.	EE é para portadores de deficiência.
37J	A EI tanto aos deficientes como todos os outros, inclusive de outras etnias.	A EE especifica-se aos deficientes.
38J	EE se refere a atender a todos.	EE seria exclusivamente para deficientes.

**Apêndice D - Quadro com as ocupações exercidas pelos estudantes
trabalhadores**

Unidades Universitárias	Ocupação relacionada com à escola ou docência	Ocupação não relacionada com a escola	Sem especificação
<p>FC (n=14)</p>	<p>Coordenadora do setor de educ Agente escolar educ infantil Professora/Oficial Adm Professora Professora (n=05)</p>	<p>Atendente Secretária Musicista Oficial Administrativo Cirurgiã Dentista Diarista Auxiliar Administrativo Bióloga (n=08)</p>	<p>Funcionária Pública (n=01)</p>
<p>FCL (n=20)</p>	<p>Professora Agente Educacional Professora Professor de química Professora de Geografia Agente Educacional - Inspetora Auxiliar de pedagoga Berçarista (n=08)</p>	<p>Balconista Técnica em biblioteconomia Revisora e elaborada de textos Auxiliar Administrativo Auxiliar de Escritório Policia Militar Operadora de caixa Babá Auxiliar administrativo Comerciária Estudante de pós graduação Vendedora (n=12)</p>	<p>(n=00)</p>
<p>FCT (n=27)</p>	<p>Instrutora de Informática Professor Professora Coordenadora de cursos e prof. Professor Professora ADI - Auxiliar de des Infanti Professora Professor (n=09)</p>	<p>Caixa Cabeleireira Artesã Doméstica Fisioterapeuta Ator Escrituraria Municipal Doméstica Agente Comunitária de Saúde Agente Penitenciário Func Pública -serviços gerais Auxiliar do Comércio - caixa Auxiliar de comércio Bibliotecária Municipal Vendedora (n=15)</p>	<p>Funcionário Público Servidora Pública Funcionária Pública (n=03)</p>
<p>FFC (n=35)</p>	<p>Professora Professora Coordenador escolar Professor de educação infantil Professor do ens. Fundamental Professora Monitora de escola Professora Ensino Fundamental</p>	<p>Advogada Auxiliar de linha de produção Auxiliar de cozinha Atendente Auxiliar de contagem Secretária administrativa Vendedora Vendedora Repcionista Técnica de urna</p>	<p>Funcionária pública Funcionária pública municipal Funcionária pública Funcionária Pública Funcionária Pública Funcionária Pública (n=06)</p>

	Professora Professora Professora Professora Agente de organização escolar (n=14)	Cabeleireira Auxiliar de Recursos Humanos Policia Militar Vendedora Vendedora (n=15)	
IB (n=21)	Professora Professora de teatro Professora Professora Monitora do CEMI Professor estadual (n=06)	Técnico de tratamento térmico Psicóloga Monitora de empresa Escrituraria Municipal Produtor cultural Secretária Comerciante Secretária Técnica bancária Auxiliar administrativo Func Público - guarda civil Operadora de montagem Balconista Pastor (n=14)	Autônoma (n=01)
IB/LCE (n=15)	Professora Monitor de creche municipal Professora Professora Professora de artes e pintura Professora de filosofia Professora de Português (n=07)	Auxiliar de escritório Recepcionista Vendedor de livros Balconista Vendedora Comerciante Operadora de caixa (n=07)	Funcionária Pública Municipal (n=01)
Total	39	71	12

Quadro com as ocupações exercidas pelos estudantes trabalhadores

Apêndice E
Material encaminhado aos juízes sobre a categorização das entrevistas
com os coordenadores

Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares			
Unidades Universitárias	Adequação do curso		
	sim	não	Em alguns aspectos
P1	<p>Sim, porque ele já vinha de certa maneira... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>[...] hoje ele tem uma utilidade de acordo com as diretrizes curriculares e também ele está como processo de complementação da gestão ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>[...] esta de acordo com as novas diretrizes curriculares. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p>		
P2	<p>[...] Se adequou. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>[...] você tem uma responsabilidade institucional e eu prefiro pensar sempre em alternativas, eu acho que uma coisa é a responsabilidade social com a instituição de ter um curso aprovado regular que forneça diploma e isso não nos impede montarmos especialização, curso de férias, curso de aprofundamento [...]... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>[...] Eu acho que tem N alternativas, mas nós temos a responsabilidade de ter um curso que seja exemplar do ponto de vista legal. [...] Imagina o nosso aluno e vai prestar um concurso e o diploma dele não vale! ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p>		
P3	<p>Sim, pois no momento em que estavam saindo as diretrizes nos já estamos no processo de reformulação da grade. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p>		
P4	<p>O curso da FFC se adequou. Na época como coordenador do curso [pausa] nos fizemos todas as discussões necessárias e fizemos a adequação do curso as diretrizes. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p>		

P5	<p>Em uma reunião [...] que tivemos [com] o acompanhamento da Reitoria, a gente discutiu muito isso, [...] parece que [...], o curso que melhor se [adequava] a proposta de 2006, era o nosso e Araraquara, que contemplava mais, tanto é que assim, em alguns momentos o nosso serviu até de modelo [...] aos outros cursos. Não como modelo, mas como referência. [...] Parâmetro, modelo já é um exagero, mas como [...] parâmetro. ... (C) (N) Se não, qual:</p>		
P6	<p>[...] Eu entendo que com a reestruturação que nós fizemos conseguimos praticamente 100% nos adequarmos às exigências. E era um curso que já tinha sido pensado em função das discussões nacionais a respeito do que [...] deveria ter um curso de pedagogia. ... (C) (N) . Se não, qual: Não [foi difícil de adequar], porque nós já não tínhamos as habilitações. ... (C) (N) Se não, qual:</p>		

Grade de Análise 1 – Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares: adequação do curso

Fonte: FONSECA – JANES, C. R. X. *A formação do estudante de pedagogia para a educação inclusiva*, 2010.

Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares	
Unidades Universitárias	Direcionamento do curso pelas diretrizes
	Em alguns aspectos
P1	<p>sim</p> <p>[...] E, de certa maneira, tinha servido de modelo para nós exatamente essas orientações que estavam em discussões. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>[...] naquele momento o curso entrou mais na questão da formação do professor, ou seja, formar o professor de educação infantil e o professor dos primeiros anos do ensino fundamental. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>E a questão do objetivo educacional ele não entrava porque havia certa oposição dos colegas de departamento que eram avaliadores do MEC, so que na verdade o Conselho de Educação, o Conselho Estadual [...] Pensava de outro jeito e através de uma consulta informal que tínhamos feito com um membro do conselho, que era um conhecido nosso lá dentro, a pessoa até achava que daria para fazer, mas diante das resistências nós achamos que ou criávamos um curso para educação infantil ou criávamos um curso para séries iniciais. [...] hoje ele [o curso] tem uma utilidade de acordo com as diretrizes curriculares e também ele está com o processo de complementação da gestão. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>[...] Com relação a formação do professor, eu acho, talvez até pela experiência nossa, não é questão de eu pensar em uma coisa, mas eu também participei do projeto [...] Mas o projeto, de certa maneira, já se realizou em partes. A formação de professor de educação infantil e das séries iniciais. Mas ainda está um pouco meio nebuloso para gente a questão da formação para gestão, seja na formação de diretor de escola, seja de supervisor [...] Mas isso vai depender um pouco, na medida em que a gente começar a trabalhar em cima disso, para ver como que [...] Qual o encaminhamento que vamos conseguir dar, e os resultados que nós vamos obter. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>[...] não tínhamos todos os professores, mas tínhamos pelo menos uma meia dúzia de professores envolvidos, principalmente os professores aposentados. Foi realmente muito trabalho e muita dificuldade, a gente chegou a passar quase um semestre inteiro revendo disciplinas. [...] Depois tínhamos colegas que se prontificavam a dar as disciplinas nas férias para a gente poder acertar a situação dos alunos, para não prejudicar os alunos, já chegou a acontecer isso. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>[...] nós queríamos fazer uma reforma devida as motivações interna, o curso aqui, ele tinha aulas até aos sábados, as disciplinas eram todas anuais, [...] nós achávamos que ele era muito fragmentado. Então começou um longo processo de discussão do curso e nós nos adiantamos às diretrizes, nesse processo, a gente acabou com as habilitações já em dois mil [...] nós nos adiantamos, então esse processo de discussão foi muito lento [...] (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>Era discussão geral, departamental, por área, cheio de vai e volta, porque imagina o</p>
P2	<p>não</p> <p>[...] quando as habilitações foram incorporadas [aos eixos] ela ficou com duas disciplinas. ta?! Ai as diretrizes diziam que tinha que ter esse conteúdo, portanto, já tinha [...]... (C) (N) . Se não, qual: _____</p>

		<p>impacto que foi antes de ter legislação que apoiasse a gente resolver que ia acabar (não é que ia acabar), na verdade ia incorporar o conhecimento das habilitações [...] Bom, e o curso funcionou assim três anos já até saíram as diretrizes, quando saem as diretrizes, o impacto para nós foi enorme, porque aí não podia ter habilitação nem no nosso eixo nem nada ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[...] em dois mil e cinco, [...] a gente começa discutir novamente, então é uma segunda reforma dentro desse processo, aí foi o impacto. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[...] educação especial ficou de fora esperando esse movimento da complementação. [...] Até que vem a resposta consulta do Conselho Federal e diz não! Não pode, não tem isso. Gestão, que pelas diretrizes tem que ter. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>Eu acho que a nossa proposta era melhor que a das diretrizes, a ideia do eixo, ela é melhor do que tudo junto. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[...] curso de pedagogia, ele não é o mesmo depois das diretrizes, ele é um outro curso. Ele tem o mesmo nome, mas ele tem um outro curso para gente fazer uma outra coisa. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>A gente formava especialista o sujeito que pensava sobre a educação e no secundário se formava o cara que atuava na sala de aula. Agora a gente tem que fazer os dois, e chama pedagogia, mas não pode ser o mesmo curso. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>
P3		<p>Nós tínhamos três currículos correndo e sendo aprovados e discutidos com os alunos e professores em assembleias, então, as diretrizes veio mais para ajudar na concordância desses três.</p> <p>Aí eu fui lendo cada item das Diretrizes, e iam discutindo o que poderia ser feito dentro daquilo que estava pedindo. É claro que a gente não pode se prender nas amarras burocráticas, mas também não podemos fugir totalmente delas.</p> <p>Não só que ela chama LIBRAS e as outras linguagens, porque LIBRAS estavam nas diretrizes como obrigatória, ela tinha que entrar.</p>
P4		<p>[...] então se a proposta [das diretrizes] é formar o professor das séries iniciais [pausa] então, você determina um conjunto de conhecimentos para trabalhar. E se a proposta, além disso, como é na nova diretriz [pausa] e formar, também, para a atuar na educação infantil. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>Então, temos [para formar o pedagogo] três áreas [pausa] educação infantil, nos anos iniciais e gestão, isso por força da diretriz. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[...] a diretriz ela atingiu muito o nosso curso [...]</p> <p>[...] manter o curso a revelia das diretrizes colocaria os alunos numa situação em que eles poderiam entrar na justiça contra a UNESP, porque apresenta um curso que não lhe dá um campo de trabalho [...]. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>
P5		<p>[...] a gente tinha um pessoal, que vinha acompanhando, inclusive nas bases [...], as discussões [...], de base, com as</p>

			<p>outras universidades. Então, já fazia muitos anos [que discutíamos], por isso o nosso [...] serviu de parâmetro até para discutir [...], as coisas que ainda não estavam claras aos outros. [...] O nosso e um pouco o de Araraquara também. [...] Porque Araraquara tinha passado por uma reestruturação fazia pouco tempo.</p>
P6	<p>Para podermos nos adequar tivemos que dar uma enxugada em algumas coisas, por exemplo, Ciências tinha quase 300 horas e foi reduzida. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>		<p>[...] quando as diretoras foram publicadas a gente não precisou fazer tanta coisa. Precisamos mexer na carga horária de algumas disciplinas. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>

Grade de Análise 2 – Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretoras curriculares: direcionamento do curso pela matriz

Fonte: FONSECA – JANES, C. R. X. *A formação do estudante de pedagogia para a educação inclusiva*, 2010.

Unidades Universitárias	Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares	
	Seleção das disciplinas	Critérios para exclusão ou redução de carga horária
P1	<p>Critérios para inclusão ou aumento de carga horária</p> <p>Precisava pelo menos algumas disciplinas, que tivessem fundamentos da educação, até porque para formar um educador isso é necessário [...] (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] tentamos procurar certo equilíbrio nessas disciplinas, para garantir filosofia, sociologia da educação, da própria psicologia, [...] (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] dependia das escolhas, por exemplo, [...] com a relação às próprias tecnologias, algumas disciplinas que contempla isso, não dava para pensar em um professor sem o domínio dessas novas tecnologias de comunicação na sala de aula, é fundamental [...] (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>a formação pedagógica sem o domínio de certos conteúdos que ele vai ensinar. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>a escolha foi em cima disso. Para garantir pelo menos o mínimo de conhecimento do professor em relação ao conteúdo que ele vai trabalhar na sala de aula. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] Quando pensamos no curso, pensamos que podíamos pegar a contribuição [do domínio do conteúdo do conteúdo] desse professor, a contribuição daquele. [...] Nós tínhamos bons professores, inclusive substitutos. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] Filosofia da educação so tinha sessenta e oito horas, daí acabou ampliando. História da educação também, inclusive tinha a história da infância so que ficou uma coisa complicada, porque criou história da infância, mas não criou a história da educação. Ai tinha história da educação brasileira. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] Porque era muito interessante a história da infância, só que depois nos percebemos que nós vamos tratar da história da infância dentro da história da educação ou mesmo dentro da própria história da educação brasileira também tem aspectos que é possível também estar trabalhando [...] (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] Como no caso da língua portuguesa, apesar das ciências humanas, o curso de letras tem essa parte, mas era mais direcionada a língua portuguesa em geral, mas a parte da alfabetização, para nós, foi séria [...] no ano passado realizamos o concurso e a chefe me chamou e perguntou: "o que nos precisamos?" [...] que a prioridade era professor de alfabetização. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>	<p>Critérios para exclusão ou redução de carga horária</p> <p>Psicologia a gente tem, muitas... E, por exemplo, filosofia e os fundamentos que ficaram... Como que fala... Que ficaram praticamente em dois semestres, quatro aulas semanais. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] Quase todas as áreas foram contempladas. Mas teve alguns casos que teve que reduzir um pouquinho, pois havia certo excesso, pelo menos nos achavamos. [...]</p> <p>[...] o curso garante o mínimo, claro que não é o ideal, porque alguns falam "ai tem que dar mais filosofia", "mais sociologia", mas não dá [...] Não se está num curso de filosofia, muito menos de sociologia... Então, a gente tem que dar realmente os fundamentos dessa área para que os professores tenham o mínimo de capacidade crítica de estar pensando sobre os conteúdos, também os conteúdos... Não se ensina conteúdos de uma maneira acética ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] tinha conteúdo de ciências para series iniciais e tinha seis créditos enquanto as outras estavam com quatro. [...] A gente percebia certa dificuldade do proprio professor, não que os nossos professores não eram especialistas na área, mas o fulano tinha certa dificuldade. E trabalhar quatro era o suficiente. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] própria questão de artes, que havia uma discussão de cortar a disciplina, de diminuir artes e reduzir. Porque havia quatro para educação infantil e quatro para o fundamental. Então, achava que tinha que tirar isso. Para que tanta arte? Falta muita coisa no currículo. Mas, claro! Tem que ser trabalhado a valorização da arte, principalmente na educação infantil. Mas é aquilo [...] Não tem como fazer tudo [...] temos que priorizar outras coisas. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>
P2	<p>[...] nós consultamos a área o tempo todo, o que é que a área queria fazer. Os indicativos da área foram a luta pela manutenção da formação em pedagogia. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] E enquanto fazíamos essas sugestões em educação especial, fomos discutir a educação infantil, porque éramos obrigados, e não tínhamos professores passamos a ser obrigados. Então nos passamos numa primeira etapa, a discutir, como incorporar aos conteúdos já</p>	<p>[...] e educação especial ficou de fora esperando esse movimento da complementação. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] a antiga habilitação de educação especial para nos era um eixo que estava em discussão caminhando em outras insâncias, e a de orientação educacional é que tinha duas disciplinas ainda na grade, e essas disciplinas tiveram que dar lugar as disciplinas de educação infantil, porque afinal de contas as extinção das habilitações foi geral [...]</p>

	<p>existentes a temática da educação infantil, entendendo que ela não era isolada. Então, como filosofia I, II e III iria incorporar isso?! Como psicologia I, II e III iria incorporar isso?! Discutimos todas as disciplinas de curso e a incorporação da educação infantil. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Numa segunda etapa, a proposição de disciplinas específicas para educação infantil e aí, todo um rearranjo [...] criou-se lá um rol de disciplinas para educação infantil, [...] [as disciplinas] acho que são mais educação inclusiva do que especial. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] porque se tratava de introduzir disciplinas da educação infantil, isso era a grande tônica [...]... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>Gestão, que pelas diretrizes tem que ter.</p> <p>[...] as disciplinas, tiveram que ser reformuladas totalmente, havia uma proposta de incluir sete disciplinas da área de educação infantil, claro que isso não foi possível, e esta incorporação de conteúdos, ajudou muito. [...] Então essa discussão da mudança nos conteúdos ela facilitou bastante [...]... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] nas assembleias coletivas com todo corpo docente [no] telão se projetava o programa de cada disciplina e discutimos um por um. [...] Estava todo mundo lá, todo mundo vendo [...] Todos [professores] não, não. Tem uma população flutuante [...] Você faz uma reunião chega 60%, na outra [...] 70%, mas não necessariamente os mesmos [...] Algumas coisas discutem nos departamentos [...] volta para o conselho, essa é uma população é bem flutuante, mas tem um núcleo duro que está sempre. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Você não pode privilegiar [disciplinas] [...] não funciona desse jeito [...] Se você privilegia algumas, isso vai desequilibrar carga horária de departamento, vai dar uma série de problemas. Agora eu acho que o curso de Araraquara, ele tem uma marca muito forte, todos os cursos tem uma marca. [...] a marca de fundamentos em Araraquara é muito forte, tanto departamentalmente, quanto na pós-graduação [...]... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Essa discussão e aí, se você comparar com outros currículos de pedagogia em vigor em outras universidades públicas, você vai ver que a nossa carga de fundamentos é maior. Essa manutenção de história I, II e III, filosofia I, II e III, psicologia I, II, III e IV, sociologia, socio-antropologia, não são todas as unidades que conseguiram um semestre e meio... um ano e meio [...] Então, mas isso não é da reforma, é uma característica do nosso curso. [...] nós na verdade abrimos mão de um semestre, porque nos tínhamos dois anos [de fundamentos] quando as disciplinas eram anuais. ... (C) (N) Se não, qual:</p>	<p>Não foi só para educação especial ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Porque sempre que você começa a discutir se diz: Há, mas para lhe dar com educação infantil você precisa saber isso, isso e aquilo. E agente dizia então, bom, na história da educação pode fazer isso através da discussão da infância, filosofia pode fazer isso através da discussão de alguns valores, sociologia pode abordar isso, antropologia [...]... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] a disciplina que você dá, ela tem identidade. [...] Eu acho que a tônica era um pouco assim, a maioria do corpo docente doutores, nós somos pessoas que podem dar mais que uma disciplina [...] A gente não precisa ficar assim, necessariamente fazendo a mesma coisa o resto da vida, da para gente abrir e essa é uma oportunidade para abrir. ... (C) (N) Se não, qual:</p>
p3	<p>Foi em uma assembleia de professores, e os representantes discentes [...] Eu entrei sem nenhuma proposta e eles até ficaram pasmados, porque na hora que eu coloquei a proposta no multimídia, a proposta, uma das professoras falou: "você já veio com as propostas prontas?" Aí eu disse: "calma, essa é uma das três que nós já tínhamos, então, agora elas estão aí, o que podemos fazer com elas?" Eu acho que jogar no lixo não dá, pois foram muitos anos de</p>	<p>Não veio professor para cá com esse perfil [da educação especial], não tem. Tanto que naquela época em que se discutiam muito as curriculites, que estava correndo por aí, que seria voltada muito para educação especial, a gente até questiona quem ia assumir isso, afinal nenhum de nós tinha formação para isso. Então, a história daqui, não é da cidade, mas da UNESP daqui [...]... (C) (N) Se não, qual:</p>

discussões para se chegar a isso." Então, pensei em ver o que as Diretrizes estavam propondo o que a gente já tinha e o que poderia ser feito. Então, a primeira coisa que pensamos é qual seria o perfil do curso, o que nós queríamos formar. Então, como as habilitações já tinham caído, nós já não tínhamos mais essa preocupação. Aí o que aconteceu, todos os professores começaram a se articular nas suas respectivas áreas, por exemplo, de psicologia, didática, metodologia e política. E ver o que a área poderia propor. ... (C) (N) . Se não, qual:

Então, eu acho que o currículo ficou com um perfil de uma necessidade que os alunos vinham pedindo e também com o talento do nosso corpo docente. Isso que foi legal. E qual era nosso talento? Nós tínhamos um curso com habilitação para a educação infantil de reingresso, ou seja, além dos cinco anos tinha mais dois para quem quisesse fazer educação infantil. ... (C) (N) . Se não, qual:

[...] não existe disciplina mais e nem menos importante, então, fica todas com setenta e cinco horas, foi dividido por tempo. ... (C) (N) . Se não, qual:

[...] Unimos a didática, didática geral, para compreender o que ela é, para que serve, qual é o objeto de estudo e tal. Nós pegamos a didática e dela saíram as metodologias. Então, as metodologias chamam conteúdo, metodologia e práticas de ensino de... Então tem educação cívica, artes, português, matemática, alfabetização, ciências, história e geografia. Então a gente tentou assim... Como nós também tínhamos aqui professores para essas áreas foi fácil, a única área que a gente não tinha professor era a arte, então, para essa a gente ainda está contratando como professor substituto. ... (C) (N) . Se não, qual:

Isso foi uma construção, acho que foi um processo, olha, nunca pensei que conseguíssemos algo tão democrático e participativo, eu nunca pensei que conseguiríamos fazer isso. Não foi por voto, foi consenso. A área chegava num consenso. Depois discutíamos todos e chegávamos num consenso. Discutíamos o nome que seria a disciplina, como ela deveria ser, quantas horas, tudo. ... (C) (N) . Se não, qual:

E no primeiro ano, sociologia I e II, psicologia I e II, história I e II, para você ver como é bem teórico. ... (C) (N) . Se não, qual:

[...] por isso que eu te falei que o talento nosso era a educação infantil, de primeiro ao quinto [...] E gestão. ... (C) (N) . Se não, qual:

E outro problema que surgiu... Quem ficaria fora do curso de pedagogia com essa nova reestruturação. Tinha alguns professores que começaram a ficar totalmente preocupados se iam ou não poder dar mais aulas na pedagogia. Aí quando a reestruturação terminou foi até um espanto para gente, pois ninguém ficou fora [...] Pois como todo mundo participou do processo não tinha como excluir ninguém. ... (C) (N) . Se não, qual:

Pensamos que todos os outros cursos poderiam oferecer suas disciplinas como optativas [...] um aluno da engenharia [...] pode fazer a minha disciplina de didática. [...] o estudante que queira a outra [...] que não está na nossa grade, ficou mais flexível, [...] Ele pode ir [...] fazer as disciplinas. ... (C) (N) . Se não, qual:

Entrou novas disciplinas, inclusive, a disciplina de ética [...] A gente achou que precisa

O que ficou fora foram os outros professores dos outros departamentos. Que nós tínhamos economia na educação brasileira, era um professor de sociologia de outro departamento que dava aula, então, essa cortou. Estatística também caiu fora, porque estatística era uma briga feudal, aqui dentro, porque aqui tem a faculdade de estatística, o curso disso, então, os professores davam as aulas de estatística com a visão da estatística do curso e não [...] ai saíram três disciplinas, mas foi uma coisa que assum que houve bastante discussão. Pois questionávamos se elas eram importantes, claro que eram, mas tinham outras que mereciam esse lugar. ... (C) (N) . Se não, qual:

Formamos para dar aula! Todo mundo fala: "cadê o TCC?", então, nos estamos formando para a sala de aula. [...] mas, falta um TCC sim. TCC, não monografia. ... (C) (N) . Se não, qual:

	colocar, pois era muito interessante discutir a ética na educação infantil, na gestão[...].... (C) (N) Se não, qual:	
P4	<p>Os critérios foram [pausa] as avaliações dos alunos [...] as avaliações dos departamentos diretamente [...] Vinculados ao curso e as exigências atuais [...] históricas e sociais que nos foram colocadas, sobre o perfil do profissional da educação. Então, qual seria [...] a discussão principal [...] era o perfil do pedagogo que se queria formar? ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>Quais seriam as disciplinas mais importantes para conseguirmos alcançar esse objetivo maior, que é formar um pedagogo dentro daquele perfil determinado [...] então se a proposta é formar o professor das séries iniciais [pausa] então, você determina um conjunto de conhecimentos para trabalhar. E se a proposta, além disso, como é na nova diretriz [pausa] é formar, também, para a atuar na educação infantil. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>Tem que se ver quais são [...] as disciplinas que corresponderiam as áreas do conhecimento que estão sendo requeridas na formação desse futuro professor. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>Nós tínhamos que privilegiar as disciplinas que correspondessem aos conhecimentos que constituem o núcleo central da nova diretriz que é a formação do professor para atuar na educação infantil e a formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] foram privilegiadas na nova estrutura disciplinas fundamentais de cada uma dessas áreas do conhecimento, área do conhecimento que eram estudadas nas habilitações. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>E essas áreas do conhecimento foram trazidas para o núcleo base do curso [...] naquilo que era considerado essencial [...] os departamentos diretamente ligados a essas antigas habilitações teriam de selecionar o que era fundamental para fazer com o corpo do curso. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] todos os alunos passam a [...] fundamentos da educação inclusiva, [...] que era assim uma reivindicação dos alunos há muito tempo. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] a história demonstra que a opção por área da educação especial, ela existe, mas não é a área que tem a maior confluência de interesses dos alunos, o maior interesse dos alunos sempre vai para a administração educacional e da educação infantil [...] Do ponto de vista da demanda nas matrículas, [ao justificar não ter a matriz curricular não ter optado pela apenas pelo aprofundamento em educação especial] ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] buscamos é organizar o curso no período de quatro anos mantendo aquilo que consideramos fundamental em âmbito de conhecimento previsto nas habilitações esse foi o critério do especialista em cada área apontada. ... (C) (N) Se não, qual:</p>	<p>Os critérios foram [pausa] as avaliações dos alunos [...] as avaliações dos departamentos diretamente [...] Vinculados ao curso e as exigências atuais [...] históricas e sociais que nos foram colocadas, sobre o perfil do profissional da educação. Então, qual seria [...] a discussão principal [...] era o perfil do pedagogo que se queria formar? ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] foi feito um empenhamento das disciplinas da antiga estrutura. Disciplinas que nas avaliações considerou-se que já estavam contempladas. [...] citando um exemplo, a disciplina orientação de estudo que é uma disciplina que trabalha conforme, seu plano de ensino, trabalha as noções de análises de texto, de fichamento de texto, de interpretação, entendimento e redação de texto; essa [disciplinal] nos avaliamos que poderia ser dispensada uma vez que nos temos metodologia do trabalho científico, nós temos pesquisa pedagógicas e a opção do trabalho de conclusão do curso ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] foram diminuídas também a carga horária das disciplinas de fundamentos da educação. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] em vez de três blocos de sessenta horas de filosofia da educação e história da educação, igualmente, de sociologia da educação isso foi reduzido para dois blocos de setenta e cinco. Então, foram diminuídas a carga horária. [Como exemplo] introdução a filosofia passou a ser abordada no micro da filosofia da educação I e a filosofia de educação II deveria contemplar o que de mais importante era anteriormente ministrado. O mesmo procedimento se fez em relação a história da educação. [...] Em vez de três história da educação tivemos apenas duas, não mais com sessenta horas, mas com setenta e cinco horas. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] foi suprimida também a disciplina [...] de formação social e política do Brasil e formação social e política no mundo contemporâneo, essas duas disciplinas que continham sessenta horas cada uma então elas foram suprimidas, [...] considerando que deveriam esses conhecimentos ser tratados na metodologia do ensino de história e geografia, e as noções básicas de história geral, história no mundo moderno contemporâneo brasileiro possivelmente [...] na história da educação... é claro que aí foi um embate bastante tenso. [...] porque ninguém discutia a importância dessas disciplinas, mas o que deveria o curso privilegiar para no prazo de quatro anos, sem as habilitações e atender satisfatoriamente a formação dos fundamentos? ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>Os fundamentos também da didática, em vez de três didáticas ficou apenas duas fazendo semelhança com as anteriores [filosofia e história da educação] a maior parte dos conteúdos e [...] foram trazidas para grade curricular do curso nas disciplinas da área [...] básica. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] foi uma discussão bem difícil. [...] principalmente com os outros departamentos.</p>
P5	[...] a gente queria e [...] pensou muito num [...] curso onde o aluno [...] pudesse caminhar.	

<p>Quando se mudava a natureza mesmo da disciplina [...], eles não entendiam. A comissão [...] primou [...] analisou todos os relatórios. que os alunos apontaram durante anos, [que] os professores apontaram. [...] Algumas disciplinas não cabiam [...], elas tinham que ser mudadas, a natureza da disciplina. elas tinha, que ser mais ampla [...] nesse mundo [...] da pós-modernidade. [...] Uma disciplina [...] não pode [...] ser tão específica. [precisa] ser a amarração de uma [...] disciplina com as [...] outras, uma disciplina conversa com a outra, uma disciplina precisa da outra. Não dá para você ter aquelas disciplinas, que são todas fragmentas [...], em compartimentos [...]. (C) (N) Se não, qual:</p> <p>Eu acho que [oram excluídas] disciplinas mais ligadas [...] a educação não formal, a educação popular. [...] a informática. Depois que já havíamos fechado a [matriz] [...] o pessoal da Estatística. do pós, e da Informática vieram conversar [sobre] o quanto o professor [...] sente essa necessidade, principalmente nos projetos [...] de educação continuada, [...] à distância, semi-presencial. Eu acho que faltou essa disciplina, faltou disciplinas mais ligadas as artes e disciplinas em que a gente pudesse discutir essa questão da educação popular, a questão da violência e do preconceito [...]. (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Eu acho que faltou História da África. [...] dos afro descendentes. Temos até um professor para a temática. ... (C) (N) Se não, qual:</p>	<p>que ele pudesse montar a sua grade, menos disciplinas obrigatórias e mais [...] disciplinas eletivas onde ele pudesse transitar. [...] Ele não iria mais ser o orientador educacional, o administrador, o gestor ou [professor] que trabalhe com a educação infantil, ou que trabalhe na primeira e quarta série, ele teria que transitar, ele é o educador, o pedagogo [...] teria uma comunidade escolar, e como é que ele iria entrar nessa comunidade escolar, então foi pensado muito isso [o critério para a escolha das disciplinas. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Tem bastante optativas, [o aluno] pode fazer fora, existem optativas que ele pode fazer em outros lugares também, mesmo dentro do campus em outros departamentos, e bastante eletivas, eletivas e as obrigatórias eletivas, que ele pode escolher [...]. (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Tem várias disciplinas na área da educação que dizem respeito a todo mundo, não so a um professor. [...] são disciplinas educativas. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] A gente tentou um equilíbrio, acho que todas [as disciplinas] vão formar o [...] pedagogo, com formação plena. Pensamos, [...] assim, [o pedagogo] [...] tem que ter uma carga de gestão. [...] tem que ter uma carga de educação infantil, de 1ª a 4ª e de alfabetização. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] a gente aceitou bastantes idéias, [...] o curso não deveria ser como antigamente, aquele curso fragmentado, as disciplinas fechadas, o que se conversa na Didática, que não se conversa com a Psicologia e com a Filosofia, que não conversa com Fundamentos. ... (C) (N) Se não, qual:</p>
<p>[...] só o pessoal do departamento de letras reclamaram [...]. Eles [...] não queriam perder uma horinha da carga horária deles, porque um dos concursos era para eles [...]. Eu propus para eles que mesmo com 30 horas eles poderiam contratar esse professor [e reduziram a carga horária] ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] primou nos tínhamos que ter fundamentos, aí diminuímos 30 horas de psicologia e acho que história da educação. Sociologia e filosofia continuaram com 180. Por que troux história e psicologia? Isso foi um pouco mais político. Nós vimos também que precisava tirar trinta de todas e tentamos tomar uma decisão mais política. [...] Vi que era mais fácil mexer na psicologia, que era muita [disciplinal], do que na dos outros [...]. Foi um arranjo ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>A área da linguagem que é forte. A área de linguagem ficou com... Eles estavam com 240 horas e veio para 180 horas. Dá o conteúdo de ciências que tinha 180 horas ficou com 120. Os conteúdos de matemática eram 120 e veio para 60 horas. As essas horas ficaram para abrir os conteúdos de história e geografia, artes e expressão corporal. ... (C) (N) Se não, qual:</p>	<p>P6</p> <p>[...] E o que realmente estava faltando em nosso curso eram os conteúdos da metodologia de história e geografia que nós não tínhamos pela falta de professor. Quando constituímos o curso aqui, tínhamos poucos professores. Nós [aqui] trabalhamos com os professores da área de letras, com a questão da linguagem, o pessoal da matemática para os conteúdos da matemática. E o pessoal de ciências, o pessoal das biológicas, que ficou com os conteúdos de ciências. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Pegamos todos os cursos das públicas e olhamos a média das cargas horárias. Eu sei que tem algumas características dos campus, por exemplo, sei que a USFCar tem um grupo forte de biológicas que influência [na matriz], mas a gente precisa colocar as outras. [...] Nas reuniões do Conselho de curso, [...] tem reunião todo mês com ata. Conseguimos chamar todos os professores envolvidos. [Essas reuniões] proporcionaram muitas discussões, os professores de ciências questionaram muito [...]. (C) (N) Se não, qual:</p> <p>Os fundamentos: psicologia, sociologia, filosofia e história têm três semestres, e nos consideramos que tem uma fundamentação sólida para os alunos. A [...] questão de organização escolar, nós também considerávamos que isso não podia mexer, porque era a fundamentação da gestão. E nós precisávamos incluir. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>A [matemática] foi muito mais fácil negociar com o pessoal de ciências do que com o da matemática, [...] eles não tinham contratações envolvidas, a negociação foi mais fácil. Nós</p>

	<p>conseguimos incluir. [...] A questão da educação infantil que tinha só uma disciplina no final... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>Há [na disciplinas da matriz] um equilíbrio visando a melhor formação dos alunos. Que é o aluno que está sendo preparado para ser professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Se ele é professor, e dentro das novas diretrizes, dentro da nova política educacional brasileira, ele professor, tem que ser docente e gestor. Ele tem que saber exercer as duas coisas. Então, buscamos esse equilíbrio... (C) (N) . Se não, qual.</p>	
--	--	--

Grade de Análise 3 – Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares: seleção das disciplinas

Fonte: FONSECA – JANES, C. R. X. *A formação do estudante de pedagogia para a educação inclusiva*, 2010.

Unidades Universitárias	Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares Disciplinas relacionadas com a questão da Educação Inclusiva	Específica
	Temática	
P1	<p>[...] a própria [historia] educação, que hoje está voltada para a educação inclusiva, na verdade esta mais centrada nas necessidades especiais. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] verdade a gente tinha que trabalhar a escola em geral, e a questão dos alunos que estavam excluídos lá de dentro a disciplina foi reestruturada para ter uma abrangência maior, seja até pedagógica, seja política, pois antes quando se colocava lá necessidades especiais a representação que se fazia era de uma pessoa com uma série de dificuldades, seja auditiva, seja outras. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] eu acho que isso também foi pensado para dar outra cara para a disciplina, nesse sentido. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] Dai não e só simplesmente aplicar uma disciplina, mas eu acho que as outras disciplinas também, de certo modo, têm que trabalhar com isso. Afinal é uma responsabilidade de todos nós. Temos que trabalhar isso, inclusive eu tenho que mostrar as contribuições da psicologia em torno da questão de criar uma outra mentalidade de aprendizagem de perceber que todos têm condições de aprender, mas dependendo da maneira que o professor conduza esse processo. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] a própria disciplina que eu ministro [aborda], [...] E os outros colegas também estão trabalhando. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] Cada um em sua área estão contemplando. É claro, um pouco diferente das suas lá [...]. Até porque vocês têm uma longa história de educação especial [...]. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] filosofia da educação contempla. Sociologia da educação também, até porque é impossível não tratar dessa questão. Psicologia da educação, onde vai abordar teorias que busquem realmente uma valorização da pessoa e suas possibilidades [...]. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] E eu acho que em relação aos próprios conteúdos [devem contemplar]. Porque há espaço para isso. Ai o desafio é esse, é uma articulação nossa que essa temática seja tocada dentro de um projeto... ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] tem uma disciplina que tem projetos que trabalham com a educação inclusiva e aborda um pouco do tema. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>	
P2	<p>Educação inclusiva é um tema, ela é uma perspectiva política. [...] Ela não tem que estar numa disciplina, ela tem que passar [...]. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] não vai haver a incorporação na forma de disciplinas novas, a ideia é que incorpore em termos de conteúdo. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] agora o processo vai ser de incorporar conteúdo de docente [...]. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>Eu não saberia dizer [...] se é muito profundo ou menos profundo, mas acho que ela é uma discussão que está aí no programa. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>	

	Quando você dá alfabetização, você tem que discutir crianças com diferenças na escola, não tem? ... (C) (N) . Se não, qual:
P3	<p>A: o que entrou, que não existia? Os fundamentos da educação inclusiva. no primeiro ano. [...] [A professora] vai dar essa visão ampliada da Educação Inclusiva, de tudo, tudo que foi excluído. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[Fundamentos da educação inclusiva numa] visão bem ampla, de tudo [...] [a professora] trabalha exatamente isso, muito legal o trabalho dela, os alunos adoram a aula dela. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>É na didática e nas metodologias, que não dá pra dar conteúdo metodologia e prática de ensino, se não tiver essa conversa da inclusão. Outra coisa que eles pedem é a história dos afro descendentes [...]... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] no nosso curso nós estamos prevendo no âmbito da educação inclusiva, mais ampla. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] tem uma introdução geral da educação inclusiva. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] o curso deveria contemplar não só a formação geral sobre educação inclusiva, mas também já introduzir todos os alunos na educação especial dar uma introdução básica que se consolidaria com essa possibilidade do aprofundamento. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>
P4	
P5	<p>[...] a educação inclusiva [...] é uma disciplina obrigatória. [...] Eu acho que ela, [...] engloba essas questões: [...] a educação especial, [...] as minorias, [...] as deficiências, os negros, os índios, os sem casa, os sem terra. Mas é uma disciplina, eu acho que deveria tentar [se] trabalhar com a educação popular, uma outra disciplina ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] gente tem que colocar essa disciplina [...], porque a gente ainda está excluindo [...]. A gente não olha o que cada um é respeitado na sua diferença. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>A gente, quando fala da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, é uma disciplina que deveria não existir, que deveria ser um tema [...] transversal ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>Transversal, na Universidade, não na Pedagogia [...]. Porque o [aluno] que [...] está fazendo Biologia [...] deveria ter um tema transversal que passasse por todos, na Filosofia, na Psicologia, na Didática. [...] Se [...] chegar para uma professora de Filosofia, com uma questão sobre a Educação Inclusiva, ela vai me responder ou [...] vai abrir para discussão do problema. [...] Ela ate vai responder, mas de uma forma completamente atordoada, então, ainda estamos caminhando [...]. Se você pegar e discutir na Filosofia, os pensadores, quantos pensadores tiveram um processo de exclusão, [...] quem pensa, penso logo existo, o que é pensar, o deficiente mental pensa de uma outra maneira ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] a Educação Inclusiva, principalmente na pós-modernidade, [...] onde [...] as diferenças [...] devem ser discutidas em todas as áreas do conhecimento. [...] Por causa das diferenças a gente tem problemas no mundo. [...] A não aceitação da diferença. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>Não deveria existir a disciplina de Educação Inclusiva, a gente a colocou que foi um equívoco</p>

	mesmo, [...], para ficar o foguinho sempre aceso, mas é uma disciplina que não deveria existir, ela deveria ter um tema. ... (C) (N) . Se não, qual:	
P6	Tem uma disciplina específica. Mas mais do que ter uma disciplina específica eu considero como os professores pensam. Eu acredito que assim como na [disciplina de] psicologia, os colegas de sociologia, filosofia e história, todo mundo acaba tocando no tema. ... (C) (N) Se não, qual:	Tem uma disciplina específica. ... (C) (N) Se não, qual: _____

Grade de Análise 4 – Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares: disciplinas relacionadas com a questão da Educação Inclusiva

Fonte: FONSECA – JANES, C. R. X. *A formação do estudante de pedagogia para a educação inclusiva*, 2010, p.00.

Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares	
Disciplinas relacionadas com a questão da Educação Especial	
Unidades Universitárias	Ligadas a outros cursos
Temática	Específica
P1	<p>[...] Dai também foi introduzido a questão de Libras, porque antes o curso não contemplava nada disso. Ainda não sabemos como é que nós vamos trabalhar isso, até por falta de profissionais, mas a gente vai esperar chegar a hora. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Aqui também tem. Inclusive temos uma parceria do departamento de psicologia com o nosso departamento. Até propomos um curso de especialização [...]. Inclusive, temos as duas professoras que são doutoras em educação especial e que atuam nos cursos, mas temos que adaptar ao projeto de MEC. [...] a necessidade aqui é essa possibilidade de se pensar numa outra maneira [...]. E e interesse nosso [...]. Da própria psicologia de se ter uma integração maior com o nosso curso. Porque daí nós estaríamos contemplando esse teque todo. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] nós não estamos trabalhando com educação especial. trabalhamos mais com práticas de ensino. Então, não e bem o nosso campo. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] O foco nosso realmente tem que ser pensar a questão da educação inclusiva. Numa dimensão maior, mas há a possibilidade também de haver uma integração maior com o curso de psicologia, onde, inclusive, tem mais professores atuando nessa área especificamente ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] inclusive teve alunos que trabalharam juntos em projetos de TCC com professor da computação, que ele trata da questão da tecnologia e educação especial. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] quando o conselho federal de educação não permitiu o curso de educação especial, foi um equilíbrio rompido [...]. o departamento de psicologia tem uma parte de formação em fundamentos, era responsável junto com o da didática pela educação especial. Quando não se consegue a complementação, esse equilíbrio fica meio rompido, tanto e que eles tentaram solicitar uma outra reforma, não conseguiram [...]. ... (C) (N) Se não, qual:</p>
P2	<p>[...] gente tem uma disciplina que chama fundamento da educação especial e essa permanece, mas é uma disciplina so eu achava que poderia fazer isso, mas ai eu acho que tem uma barreira que é não haver unanimidade na própria área ... (C) (N) Se não, qual:</p>
P3	<p>Colocamos também a disciplina de LIBRAS, mas nós colocamos junto com as outras linguagens, ai pode entrar a da informática e tal, ou seja, as outras linguagens. ... (C) (N)</p>

	<p>Se não, qual: _____ Então tem LIBRAS [...] quando a gente colocou linguagem, eu acho que essa disciplina tinha que ter LIBRAS, tinha que ter braile, tinha que ter soroban, as outras linguagens [...] que às vezes, não é que eu preciso ser um especialista. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>		
P4	<p>[...] a ideia [...] de focalizar o problema da inclusão do aluno especial esta presente no curso. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>	<p>[...] libras, estamos prevendo pelo menos alguns quesitos importantes para que esse aluno, [...] futuro professor, receba em sua sala alunos com deficiência e realize um trabalho satisfatório. ... (C) (N) Se não, qual: _____ [...] os colegas da área da educação especial, eles argumentaram que era importante ter no corpo do curso diretrizes disciplinas sobre a inclusão social de maneira mais geral, mas assegurar o domínio das disciplinas das técnicas de leitura para quem é cego, o Braille, também da comunicação alternativa, para aqueles que são mudos das linguagens dos sinais isso. ... (C) (N) Se não, qual: _____ [...] o curso deveria contemplar não só a formação geral sobre educação inclusiva, mas também já introduzir todos os alunos na educação especial dar uma introdução básica que se consolidaria com essa possibilidade do aprofundamento. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>	
P5	<p>[...] a educação inclusiva [...] e uma disciplina obrigatória. [...] Eu acho que ela, [...] engloba essas questões: [...] a educação especial, [...] as minorias, [...] as deficiências, os negros, os índios, os sem casa, os sem terra. Mas é uma disciplina, eu acho que deveria tentar [se] trabalhar com a educação popular, uma outra disciplina. ... (C) (N) Se não, qual: _____ Eu acho que quando todas as disciplinas, todas as áreas do conhecimento, quando você vai falar de sujeito, você vai falar de sujeitos diferentes e ao falar em sujeitos diferentes é importante falar os cegos, os surdos, e é uma porcentagem que ninguém fala, na, na filosofia, na psicologia. A [...] a psicóloga acaba citando as patologias. Na didática essa questão [Educação Especial] pode tratar mais didática, na história, nas disciplinas de fundamentos.</p>		

	<p>Como é que eu faço para trabalhar com uma criança cadeirante, por exemplo, [...] o que faz se quando aparece, estou falando de corpo e movimento, [...] como é que a gente cria situações de aprendizagem para essas crianças, que situações são essas, não que você vai dar receita de bolo, nem que você vai dar, é trazer a questão, trazer textos. Então, ela [a Educação Especial] estaria em todas as disciplinas, na pesquisa, na filosofia, na história, na matemática, [...] na educação ambiental, dentro de uma perspectiva de Educação inclusiva. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>		
P6		<p>[...] Os alunos vão ter uma disciplina para dar toda a fundamentação teórica para ele [sobre a educação especial]. Eu creio também que na medida em que ele começar a trabalhar vai surgir curiosidades e ele vai estudar mais a fundo. A gente vai dar o suporte e ensina-lo que precisa estudar, porque não tem como nós darmos tudo, não tem tempo, etc que vai precisar ir mais a fundo. O professor sempre tem que estar estudando. Como dar conta do autismo, por exemplo, o autismo tem uma série de características, cada síndrome tem suas características. Eu estou em uma escola, [...] colocam uma autista na minha sala, eu vou lá e falo, [...] quando ele está repetindo a minha última palavra, [...] é uma característica, a ecolalia, repetir as últimas palavras, ele não está gozando na minha cara, quando eu chego perto dele, escrevo umas coisas e peço: "escreva isso", antes de escrever etc fala: "escreva isso", ele repete tudo o que eu falo, faz parte da síndrome dele. [...] Eu finjo que eu não vi isso, então para cada síndrome, para cada coisa, esse aluno vai ter que ser educado. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>	

Grade de Análise 5 – Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares: disciplinas relacionadas com a questão da Educação Especial

Fonte: FONSECA – JANES, C. R. X. A formação do estudante de pedagogia para a educação inclusiva, 2010.

Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares		Avaliação sobre a matriz curricular	
		Favorável	Neutro
Unidades Universitárias			
P1	<p>[...] Acho que na verdade é o seguinte não mudou muito. Como eu falei havia uma questão, mais especificamente de conteúdos. O que fizemos foi pesquisar [...] Com a experiência anterior, depois de um tempo de implementação do projeto, foi possível [...] avaliar e ver coisas que podíamos estar melhorando [...] E, por outro lado, acho que também era uma questão de ajustar a formação dos alunos [...] em relação aos cursos de aí fora que garante tudo e os nossos perdem, por assim dizer, pois por mais dificuldade que a gente tem temos uma formação razoável, então eles realmente não têm essa possibilidade. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Acho que o problema do curso de pedagogia na época [anterior] e que tinha muitos fundamentos e pouca prática. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] Eu acho que por outro lado houve melhora. Agora está mais claro para gente qual é o papel de quem está formando. Acho que em relação a isso, sem dúvida houve melhora. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>A sim, que antes era aquela incerteza [...] Quem que é o pedagogo? Não se sabia [...] Havia muitas discussões, muitas posições, muitas divergências. E agora tudo bem, continua tendo divergências, mas oficialmente há um direcionamento. ... (C) (N) Se não, qual:</p>	Favorável	Neutro
P2	<p>[...] Agora quando você compara a formação nos cursos de pedagogia presencial com a formação nos cursos de pedagogia à distância aí nós estamos fazendo direito. Porque também tem que enfrentar, o fato que hoje a educação a distância é elemento importantíssimo no Brasil. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] a educação à distância se você então comparar com o ensino a distância o nosso é ótimo. Porque pelo menos ele forma presencialmente com leitura, ele forma em habilidades acadêmicas intelectuais básicas. [...] Você tem que ter, tem que fazer seminário tem que se apresentar [...] porque assim é informativo, que é a função da escola. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] é [uma opinião] muito particular mesmo [da nova matriz] [...] Eu acho que dentro do contexto em que a gente tinha, nós temos um curso sólido, porque ele é muito bem formulado em termos de carga horária, de divisão por disciplinas, se você olhar os programas eles são muito bem formulados. ... (C) (N) Se não, qual:</p>	<p>Agora eu acho que as leis nos obrigam a fazer alguma coisa que nós não damos conta de falar que em quatro anos se forma professor de educação infantil, de primeira a quarta e o pedagogo a lei está pedindo uma coisa que a gente não é capaz. [...] o desenho curricular ajuda, a estrutura ajuda, mas ela não é suficiente. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] os desenhos curriculares são os mais diferentes possíveis quando eu comparo, eu acho que o nosso é bom sim, agora a atribuição eu acho demasiada. ... (C) (N) Se não, qual:</p>	
P3	<p>Ah! Sim, eu gosto. Eu acho que está indo mais de encontro com a realidade de hoje. Depois eu dei aula no magistério, então, eu sempre tive isso na minha cabeça, que a pedagogia tem que formar o professor, que essa formação de nível médio tinha que acabar, ele tem que vir mais amadurecido [...]. ... (C) (N) Se não,</p>	<p>A gente tem que ter pedagogia licenciatura e bacharelado, nós temos que ficar batalhando nisso, uma hora alguém que está lá no MEC vai pensar sobre isso. Porque aí sim você forma ou professor... Igual geografia, educação física, etc. É só fazer mais um ano, fazer</p>	

P4	<p>qual: _____</p> <p>[...] o debate sobre o curso de pedagogia a nova diretriz avançou em um aspecto. Avançou ao desenvolver no curso de pedagogia a prerrogativa de preparar o docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. [...]... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[superou] a exclusividade dos cursos normais superiores de preparar docentes para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[superou] a antiga ideia da formação técnica do especialista: o supervisor, o inspetor, o orientador educacional, o diretor de escola. Como técnicos [...] em educação que estariam desvinculados da docência então isso era muito ruim, vários reclames foram feitos nesse sentido e a diretriz, então, ela incorporou esses reclames e devolveu ao pedagogo a prerrogativa de atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e de uma perspectiva de formação para gestão também as três assim grandes e ela abre pra outras áreas. As pessoas podem [...] aprofundar [...] em outras áreas de formação, na área de educação indígena, [...] dos trabalhadores assentados ou acampados, trabalhadores sem terras, [...] na indústria, [...] nos hospitais, mas são todas as áreas que se caracterizam como possibilidades não muito bem ainda definidas. [...] na verdade é que faz que nós entendamos que o campo de atuação mais evidente e prioritário do pedagogo esta assegurado para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental então a diretriz ela incorporou essa tendência histórica e que também não é muito antiga porque a ideia está se consolidando no âmbito da educação infantil. [...] Esses foram pontos positivos dessa diretriz. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[...] as diretrizes, elas eram necessárias, [...] essa resolução se fez necessária, porque não dava mais para os cursos de pedagogia ficar naquelas indefinições. [Também] porque [...] o curso tem que assegurar [...] de fato um campo de trabalho e estabelecer os parâmetros mínimos de exigências para que os cursos venham a ser regulamentados em âmbito nacional, então, pela diretriz, um curso apresenta um critério de boa qualidade. A diretriz não desfaz, na minha avaliação, essa boa qualidade [da FFC] ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[...] o curso melhora com a diretriz curricular [no seguinte aspecto] antes [...] o aluno [...] que optasse por gestão ou por administração, ele não tinha nenhuma noção, nenhuma disciplina da educação especial e não tinha nenhuma disciplina de educação infantil. Se igualmente, quem optasse pela educação especial não tinha nada de educação infantil e da área de gestão. Então, o curso era muito bonito muito ideal, mas ele se configurava para [...] poucas pessoas na sua completude, porque a maioria dos alunos fazia a uma unica habilitação obrigatória e alguns deles</p>	<p>bacharelado, ai você se aprofunda naquilo que quer. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[...] Uma ilegalidade as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, elas remetem a formação do administrador nos termos do artigo 64 da LDB para a pós-graduação, [...] quando a própria LDB prevê que essa formação também pode ser dada na graduação. [...] Diante dessa ilegalidade, então, o ministro da educação pede que se corrija essa ilegalidade facultando que a formação desses profissionais se dê também no curso de pedagogia os profissionais reputo o diretor, o supervisor de ensino, coordenador pedagógico. E assim foi feito, mas com as supressões das habilitações, portanto, permitindo que o curso ficasse comprimido, que o curso ficasse ai condensado. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[...] o que assegura uma boa qualidade de um curso é docente contratados em tempo integral, docente titulados, [...] tempo suficiente para os alunos terem sua formação no âmbito dos fundamentos, âmbito das áreas específicas de sua atuação no âmbito da prática profissional futura. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[...] a grande fragilidade e que não admite as habilitações, e com isso excluem a oportunidade da formação do professor para atuar na área de educação especial, que é uma área que no curso de pedagogia, tal como o nosso, pode se estabelecer disciplinas fundamentais como foi feito, e pode se fazer, uma área de aprofundamento como foi sugerido, mas não se equipara as antigas habilitações que tinham especialidades no ensino para o do deficiente auditivo, visual, mental e físico. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[...] o professor que está sendo formado pelas diretrizes curriculares nacionais, [...] dentro da perspectiva das diretrizes, ele será incapaz de receber em sua sala de aula um aluno com deficiência mental severa. ele não está preparado para isso, ele será incapaz de receber em sua sala de aula alfabetizar um aluno que apresenta deficiência auditiva. deficiência visual o que ele poderá dependendo das situações um aluno que apresenta deficiência física dependendo do grau da deficiência integrar esse aluno sem dúvida na sala de aula. [...] Ele tem que dominar recursos específicos que o curso de pedagogia necessariamente não lhe dá para trabalhar [com aluno deficiente.] ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>[a inclusão escolar] é um campo enorme [...] é uma pena que a diretriz não contemplou isso, essa foi uma derrota! Uma derrota dos</p>
----	--	--

	<p>voltavam para fazer uma ou outra, o que significava que lacunas graves que ficavam na sua formação. [...] Agora [...] como se organizou nossa matriz curricular se assegurou isso. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] o curso de pedagogia ficou mais enxuto, ele ficou mais [...] objetivo, não descuidou dos fundamentos, não descuidou das matérias das formações científicas. É uma unidade que oferece outras atividades [...] acadêmicas, científicas e culturais. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] não houve diminuição da carga horária, [...] houve sim um oferecimento de conhecimento mais diversificado para um mesmo aluno. [...] O aluno que faz o curso [...] tem um acesso a conhecimentos que, anteriormente, ele não teria a menos que voltasse e fizesse todas as habilitações. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>	<p>educadores, das entidades que os representavam e derrota do povo, [...] povo entendido aqui como aqueles que vão ter um sistema educacional com pessoas despreparadas resvalados sobre aqueles que têm necessidades educacionais especiais. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>	
P5	<p>A comissão que [estruturou a matriz] foi muito, muito, muito, muito profissional. Foi difícil, [...] estávamos super carregada. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[Reflete] [...] muitas leituras para se construir um projeto político pedagógico. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>	<p>A eu acho [...] falta, sempre falta [...] muito para mudar. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>	
P6	<p>Mas eu acho que o curso esteja praticamente redondo, pelo menos é essa visão que eu tenho. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>Eu acho, é claro, que nós só sabemos isso quando após formados nossos alunos estiverem no mercado de trabalho. Mas pelo que eu conversei com os colegas, e conversei com os próprios alunos, [...] que terminaram o curso. Eles olham para essa nova grade e suspiram. Falam: "ah, a gente não teve essa grade". Eles acham que essa grade está muito mais redonda do que a anterior. Eu acho que nós fizemos um bom trabalho. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>Hoje ficou muito claro para os alunos que estamos formando, que eles são docentes e gestores e ao mesmo tempo eles fazem pesquisa, eles pesquisam a ação. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>		

Grade de Análise 6 – Estruturação das matrizes do curso de Pedagogia com relação às diretrizes curriculares: avaliação sobre a matriz curricular
Fonte: FONSECA – JANES, C. R. X. A formação do estudante de pedagogia para a educação inclusiva, 2010, p.00.

Conceitualização de Educação Inclusiva			
Unidades Universitárias	Sinonímia com a expressão Educação Especial	Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar	Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência
P1		<p>Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar</p> <p>[...] a escola em geral, e a questão dos alunos que estavam excluídos lá de dentro [...] Tudo bem, pode ser que alguns, por conta precisem de uma educação cuidado mais especializado nesse tipo, mas tem outras situações. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] a escola, a própria escola para atender as classes populares acaba sendo um fator de exclusão. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] é uma questão de política séria a respeito da exclusão. ... (C) (N) . Se não, qual:</p> <p>[...] há necessidade de se discutir a questão da inclusão, porque realmente precisa de uma escola pública que seja adequada para os alunos das classes populares. Com sua cultura, seus interesses. Porque nem sempre a gente se prepara para isso [...] A gente tem que trabalhar inclusive o problema da discriminação. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] eu tenho que mostrar as contribuições da psicologia em torno da questão de criar uma outra mentalidade de aprendizagem de perceber que todos têm condições de aprender, mas dependendo da maneira que o professor conduza esse processo. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>	<p>Sinonímia com a expressão Educação de qualidade</p> <p>O grande desafio é realmente garantir uma escola de qualidade. Porque se for olhar [...] A escola que esta sendo oferecida, o ensino que esta sendo oferecido esta realmente ruim, acaba excluindo [...] Não se alfabetiza, não se domina as varias linguagens de tecnologia, coisas importantes hoje ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>
P2		<p>[...] educação inclusiva é uma coisa muito mais ampla do que educação especial, inclusive diz respeito ao direito de todas as pessoas, e a num país pobre que nem o Brasil. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>Quando você dá alfabetização, você tem que discutir crianças com diferenças na escola, não tem? ... (C) (N) Se não, qual:</p>	<p>Quando você discute política, política educacional, sociologia, você tá discutindo [a educação inclusiva] essa questão da desigualdade, do acesso, da escola elitista. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>[...] eu penso que educação inclusiva é um tema, ela é uma perspectiva política. ... (C) (N) Se não, qual:</p>
P3			<p>Educação inclusiva é aceitar e aceitar o outro como o outro é, o que importa não é só beleza, a estética, mas é a ética, é a ideologia, e todo esse respeito a todas as etnias, a todas as religiões [...]... (C) (N) Se não, qual:</p>

			<p>qual: [...] eu vejo a educação inclusiva [...] como a gente compreendendo o mundo como ele é, vendo a realidade. É sabendo o que é uma violência doméstica, sabendo o que é a violência contra a mulher, a favor da mulher [...]... (C) (N) Se não, qual: [...] tudo é inclusiva, eu acho que não precisaria ter, se o homem fosse homem, isso aí não deveria existir, porque só tem que incluir, quando eu excluo [...]... (C) (N) Se não, qual: Eu não incluo ninguém. Eu tive escola [...], em 1973 em São Paulo, tinha aluno cego, surdo, dentro da escola, com problemas mentais [...] eu nunca na minha vida eu imaginei, que eu tinha que excluir alguém, e era muito interessante que os pais, sempre numa boa, porque convidavam aquelas outras crianças pra ir na festinha de aniversário, pra ir na casa igual, porque era tratado igual, não tinha diferença. Como pra nos era tudo igual, para as crianças também eram, então nunca houve [...] Eu fiquei muito admirada, quando eu ingressei na escola pública e não tinha, essas crianças. ... (C) (N) Se não, qual:</p>
P4	<p>[...] a educação inclusiva trata da inclusão de modo mais geral, dos alunos das diversas etnias, diversas classes sociais, das diversas faixas etárias, etc. como uma abordagem cultural bem ampla. ... (C) (N) . Se não, qual: [...] educação inclusiva [...] é um conceito mais amplo, que se preocupa com a inclusão social dos indivíduos nas diversas instâncias da sociedade a começar no âmbito do trabalho, no âmbito social, no âmbito cultural, no âmbito da participação política. ... (C) (N) . Se não, qual: [...] a educação inclusiva se refere a oportunidade de acesso as diversas [...] as diversas etnias, [...] as diversas classes sociais, aos bens culturais e socialmente produzidos, [...] não importando a proveniência de raça, [...] de condição sócio econômica. [Também] a superação da discriminação em todos os seus âmbitos. [...] Também nesse conceito mais amplo a inclusão social dos portadores de necessidades educacionais especiais [...]... (C) (N) . Se não, qual:</p>		<p>[...] eu acho que seria uma atitude de coerência com a ação educacional que a LDB prevê, que tem que haver uma formação específica e um atendimento específico ao portadores dessas deficiências. ... (C) (N) Se não, qual: [...] uma formação na área de educação especial, para a [...] docência nessa área, isso seria de grande utilidade pública. Isso seria trabalhar em prol da inclusão social de modo mais amplo, seria de fato pensar numa atitude dessa natureza representaria de fato uma grandeza por parte dos órgãos gestores do sistema educacional brasileiro. Porque admitiria que os alunos de graduação das universidades públicas ou particulares [...] tivessem esse tipo de formação, como complementar a sua graduação e receber apostilamento. Ter o direito [...] de atuar numa das áreas ou em todas elas. ... (C) (N) Se não, qual: [...] as pessoas são incluídas quando elas ali estão e</p>

			<p>[...] e as crianças que babam, pegam, babam, [...] discutiu tudo isso, mas e as propostas, como é que você inclui? [...] A gente sabe tudo isso, e a escola esta preparada? Como é que fica o gestor, como é que a coordenação, como é que a coordenadora lida, e os alunos, e os pais dessa criança, [...] essa discussão é inclusão ... (C) (N) Se não, qual:</p>	<p>integralmente participam, entendendo, opinando e se manifestando sobre aqueles assuntos que estão sendo tratados. Não se trata apenas de uma inclusão física, se trata de uma inclusão educacional, uma inclusão no processo de ensino aprendizagem, numa inclusão de construção e de valorização da pessoa. Quando alguém está num ambiente em que ele não consegue acompanhar, não vai ser a boa vontade dos colegas e a boa vontade da professora que [...] vai ter um procedimento científico, técnico, científico ou educacional e consiga enuncipá-la. ... (C) (N) Se não, qual:</p>
P5		<p>Se o cara nasceu sem o pé, sem o dedo, se é surdo, ele é negro, ele é anão, ele é de outro país, ele entrou na escola e o professor trabalha em uma perspectiva multicultural, daí tem que trabalhar multeducacional. ... (C) (N) Se não, qual: [...]. Educação Inclusiva [...] embarca a Educação Especial [...], mas eu acho que elas não são sinônimas. [...] Educação Inclusiva é uma coisa maior. Inclusive quando você vai discutir Educação Inclusiva você [fala] da [...] surdez, o que é surdez, como é que fica, tipos de surdez, [...], que tipo de língua eles usam, que tipo de comunicação, [...] e políticas de inclusão para os surdos. Assim é outra coisa. Cadeiras, e o espaço físico e a estrutura física e o instrumento de informática, muitos precisam [...]. (C) (N) Se não, qual:</p>		

P6	<p>Eu vejo a inclusão, não só a questão das crianças e das pessoas [...] que tem algum problema físico, mental, etc. Para mim, incluir são todas as pessoas [...] estar na escola regular. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>Eu vejo a questão da inclusão como um movimento de incluir todos. ... (C) (N) Se não, qual:</p>	<p>Eu acredito que quando uma pessoa nasce se seu organismo está tão debilitado essa pessoa não vive, se ela está viva ela tem algum canal de comunicação. ... (C) (N) Se não, qual:</p> <p>As pessoas com múltiplas deficiências que estão vivas, elas precisam achar algum canal de comunicação, e para isso não podemos deixar elas em casa, elas têm que estarem algum período do tempo em alguma instituição, mas algumas não têm condições de frequentar uma instituição regular, uma escola, uma educação infantil e tal, mas é fundamental que essas pessoas tenham contato com outras, e a escola tem que ser para todos, todos tem que participar. São pouquíssimas, raríssimas as crianças que não conseguem participar um período na escola regular. Algumas crianças além desse ensino regular precisam de uma complementação desse atendimento, para eles serem estimulados precisam de uma série de coisas, porque eles precisam de um convívio social pelo menos um período. Então, não e só estar atendendo as crianças com deficiência. São todas as crianças estarem juntas, inclui todas. (C) (N) Se não, qual:</p> <p>Nos temos que ter todas as crianças, desde as que tem múltiplas habilidades, aqueles chamadas de superdotadas, as que tem pouquíssimas habilidades, que tem deficiências físicas serias, [...] Nesses dias viro uma aluna que estava fazendo estágio e falou: "professor tenho uma criança tão difícil", eu senti com ela e falei que ela precisava ser professora, você quer criança boazinha, certinha, que aprende tudo é moleza. Ser professor é dar conta das crianças com mais necessidades, com mais dificuldades, aí que a gente tem que mostrar serviço. Mostrar que nosso papel aqui, é o de dar uma capacitação para quando elas tiverem em qualquer sala de aula, educação infantil ou as séries iniciais, em que [ao ser questionada] saiba porque fez aquilo, você não tem que olhar para o céu e esperar, você tem que dar uma resposta "dentro da teoria tal, eu estudei tal coisa, e esses autores me dizem que se eu fizer provavelmente vai ocorrer aquilo", ou seja, que quero que elas tenham uma fundamentação ... (C) (N) Se não, qual:</p>
----	---	---

Grade de Análise 7 – Conceituação de Educação Inclusiva dos coordenadores de curso

Fonte: FONSECA – JANES, C. R. X. *A formação do estudante de pedagogia para a educação inclusiva*, 2010.

Descrições das Categorias de concepções sobre o conceito de Educação Inclusiva

Sinonímia com a expressão Educação Especial

Definição da categoria: A Educação Inclusiva é igual ou a mesma coisa que Educação Especial.

Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar

Definição da categoria: A Educação Inclusiva é igual ou a mesma coisa que a inclusão de todas pessoas na escola.

“A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da Escola” (Brasil, 2008, p.5)

Sinonímia com a expressão Inclusão Escolar de pessoas com deficiência

Definição da categoria: A Educação Inclusiva é igual ou a mesma coisa que a colocação de todas pessoas com deficiência na escola.

Sinonímia com a expressão Educação de qualidade

Definição da categoria: A Educação Inclusiva é tida como uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos, inclusive com o oferecimento de recurso humanos e didáticos para a efetivação desta. (FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE; S., 2009).

Unidades Universitárias	Conceitualização de Educação Especial		
	Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva	Modalidade Educacional Específica	Modalidade de Ensino Transversal
PI	<p>[...] Sim, foi o que te falei, para mim a educação especial pode estar dentro da educação inclusiva. Mas a educação inclusiva é mais que a educação especial [...]... (C) (N) Se não, qual.</p> <p>[...] Porque tem muita gente que tem perna, braço e tem uma deficiência seria [...] Então precisamos ter essa consciência de respeito, de valores [...] com relação a essas pessoas que são diferentes. Ai acho que entra a responsabilidade da escola, a escola tem que trabalhar isso. ... (C) (N) Se não, qual.</p> <p>O elementar é perceber as dificuldades do aluno. Porque o professor tem dificuldade de perceber. Por exemplo, uma dificuldade visual, auditiva, às vezes passa e ninguém vê, o professor acaba ignorando. E a criança coitada, acha que isso é normal, que é normal não escutar, não enxergar. [...] Eu acho que depois também, por outro lado, temos que ter consciência que se tivermos na sala de aula criança com essas dificuldades é por causa da diversificação do ensino. ... (C) (N) Se não, qual.</p> <p>[...] Vamos dizer às limitações que cada um pode estar tendo em relação a aprendizagem [...] Isso também acaba sendo um trabalho necessário de formação do professor, e também, por outro lado, é seguinte não é certo achar que o professor que tem que dar conta de todos os problemas e de todas as dificuldades. ... (C) (N) Se não, qual.</p>		
			Modalidade Educacional Excludente

P2		<p>[...] educação especial é: uma formação especializada dentro da pedagogia, ela não se confunde, ela não pode se confundir, ela é parte da pedagogia, mas ela é exclusiva. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>[...] Acho que o movimento da própria educação especial, de se incorporar à educação inclusiva, foi um prejuízo. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>Eu acho que educação especial é uma coisa especializada que dentre os diferentes você atende um seguimento e aí eu acho que você tem que ter técnicas muito diferentes sabe. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p>	<p>[...] eu concordo com aquele documento nacional da área lá, pra escola vai todo mundo e depois essas diferenças dentro da escola, uma vez dentro da escola demandam profissionais, materiais especializados. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p>	
P3		<p>[...] eu sempre fui a favor de ter a escola especial, eu acho que o surdo tem que aprender a se comunicar com o mundo, com a nossa linguagem oral, porque sabe tem o corpo, tem todo... eles têm que aprender, de alguma forma etc tem que aprender, e eu aprendi na vida, que eles tem um pouquinho de defasagem de tempo de aprendizagem e pensamento lógico matemático. ... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>Então se eles estão numa escola como uma professora que pode lidar com etc. vai acelerar [...] Não porque não tem capacidade, não é isso, porque pelas condições [...] específicas deles, e assim como qualquer outra [...]... (C) (N) . Se não, qual: _____</p> <p>Eu acho que tem os conhecimentos específicos nessa área [EE] não podemos perder isso de jeito nenhum [...]... (C) (N) . Se não, qual: _____</p>		

P4		<p>qual:</p> <p>[...] conceito de educação especial, na tradição e na literatura sobre o assunto, definem que se trata de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, que foram acometidas por circunstâncias neurológicas, acidentes, por questões de saúde pública, enfim, por uma série de causas tem dificuldades para se locomoverem, tem limitações em alguns dos sentidos, a audição; [...] a visão, [...] múltiplas deficiências. Que requerem acompanhamento específico, para que os conhecimentos socialmente produzidos sejam por eles acumulados e para que a integração deles a sociedade se dê de forma plena, se não plena pelo menos satisfatória dentro dos limites que são impostas por aquelas deficiências ou aquela deficiência. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>		
P5		<p>Educação Especial [...] eu dei um curso junto com uma surda. Eu dei a parte teórica e ela deu toda a parte de Língua de Sinais. Trabalhei com LIBRAS né, Língua Brasileira de Sinais, é, durante dois anos e meio para professores, e não era para eles fazerem sinais na sala de aula, porque eu sou contra, era só para eles entenderem o quanto é difícil, que existe outra língua, para eles entenderem todo o processo dessa língua, foi um surdo explicar lá para eles, ninguém foi lá ensinar. Só para entender esse processo, e aí dizer para eles que existe um intérprete e que é obrigação do Estado. [...] Garantido por lei Federal, acho que é de 2002. O</p>	<p>Eu acho, que uma formação continuada, todo professor, eu acho que primeiro, essas discussões [sobre a Educação Especial] tem que passar pela graduação, tem que tirar essas coisas de trabalhar com o bontinho, louninho, cherosinho. ... (C) (N) . Se não, qual:</p>	<p>[...] Eu acho, ao invés de eles ficarem naquelas saíngas horrósa de Educação Especial [...] Se poderiam trabalhar diferente. ... (C) (N) Se não, qual: Não precisa ter surdo em casa escola, que junta todos os surdos em uma única escola. Contrata intérprete para uma sala. [...] pares surdos e pares ouvintes, os pares surdos conversavam com os pares ouvintes. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>

[...] o professor precisa aprender a mexer em uma cadeira, [...] entender as questões técnicas e [...] questões individuais de cada indivíduo, todo mundo que tem Síndrome de Down é igual? Não. [...] Não é, tem uns que são hipotônicos, hipertônicos, tem uns que tem problemas cardíacos, respiratórios, tem uns que tem fala, tem uns que não tem fala, porque os que não tem são porque tem hipotonia, enfim, [...] tem uns que tem déficit maior, tem uns que tem déficit menor, tem uns que tem convulsão, outros não, toda criança com paralisia cerebral é igual? Não. [...] Tem paralisia cerebral que tem comprometimento neurológico, mental, auditivo, né, visual, então você tem aí, dá para o professor, você formar também, dá para ele paralisia cerebral, aí você fica esperando aquele típico, aí não chega [...].... (C) (N) . Se não, qual?

A Educação Especial ela não é da saúde. Ela é isso, que a gente está falando, Educação Especial é exclusiva. ... (C) (N) . Se não, qual?

P6	<p>Não que essas instituições não tenham uma importância, um sentido. Mas as crianças podem ficar um período na escola regular e o outro período nessas instituições. Até porque nós sabemos que grande parte delas necessita de um atendimento específico, então, essas instituições só não podem substituir a escola, tem que complementar isso. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>Isso não quer dizer que essas crianças não precisem de um período contrário da escola que busquem uma instituição que é complementar. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>		<p>Nós sabemos que ao colocar essas crianças segregadas em [...], você está atrasando [...] Não dando condições para que ela se desenvolva. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>Mas da forma como foram criadas inicialmente elas eram instituições separadas, com a finalidade de educar essas crianças. Ela substituiu a escola. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>Eu não gosto muito desse termo educação especial, pois me remete a segregação, me remete a um modelo anterior. [...] Dos anos setenta, uma das nossas disciplinas que cursava era psicologia [...] que tratava das questões de deficiências. [...] tínhamos que fazer um estágio na [...]. Eu achava extremismo aquelas crianças ficarem o dia inteiro lá, eu achava estranhíssimo como que elas eram segregadas. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p> <p>Então para mim e o seguinte: quando eu falo em educação especial eu penso nisso, em segregação. De limitar as possibilidades dessas crianças, e o discurso dentro da psicologia não tinha um discurso crítico. [...]. Era uma coisa simples, aplicávamos testes nas crianças e se elas não alcançassem tal QI nós mandávamos para [essas instituições]. E ninguém questionava isso, mas depois eu me dei conta que nessa época já tinha um bom senso, que alguns professores já refletiam sobre isso, mas eles não passavam isso para gente. ... (C) (N) Se não, qual: _____</p>
----	---	--	--

Grade de Análise 8 – Conceitualização de Educação Especial dos coordenadores de curso

Fonte: FONSECA – JANES, C. R. X. *A formação do estudante de pedagogia para a educação inclusiva*, 2010, p.00.

Descrição das Categorias de concepções sobre o conceito de Educação Especial

Sinonímia com a expressão Educação Inclusiva

Definição da categoria: A Educação Especial é igual ou a mesma coisa que Educação Inclusiva.

Modalidade Educacional Específica

Definição da categoria: A Educação Especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de deficiência” (LDB, capítulo XIV, art. 85)

Modalidade de Ensino Transversal

Definição da categoria: A Educação Especial “é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 16).

Modalidade Educacional Excludente

Definição da categoria: A Educação Especial é uma modalidade de ensino para alunos com deficiência que também “serve de instrumento para a legitimação de sua segregação” (BUENO, 1993, p. 99).

Apêndice F**Autorização para Reprodução Integral ou Parcial deste trabalho**

AUTORIZAÇÃO

Eu, Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, autorizo a divulgação do texto completo em bases de dados especializados e a reprodução total ou parcial, por processos fotocopiadores, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos da tese de doutorado intitulada: *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva*.

Marília, 16 de Novembro de 2010.



Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

Apêndice G

Modelo da autorização para o desenvolvimento da pesquisa

Marília, 14 de dezembro de 2007.

À

Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília

Eu, (nome do coordenador) do RG _____, coordenadora do Conselho de Curso de Pedagogia do Instituto de Biociências da UNESP, situado em Rio Claro/SP, autorizo a realização da pesquisa intitulada “A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva” no curso de Pedagogia do campus de Rio Claro. Tal pesquisa será realizada pela pesquisadora: Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, sob a orientação do Professor Doutor Sadao Omote.

Declaro, ainda, ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação do curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Doutor (a) (nome do coordenador)
Coordenadora do Conselho de Curso de Pedagogia
Instituto de Biociências/UNESP/ Rio Claro

ANEXOS

ANEXO A
Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI
Forma A – Livreto

ELASI

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

29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.
 (a) (b) (c) (d) (e)
30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.
 (a) (b) (c) (d) (e)
31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.
 (a) (b) (c) (d) (e)
32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.
 (a) (b) (c) (d) (e)
33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.
 (a) (b) (c) (d) (e)
34. 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)
35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.
 (a) (b) (c) (d) (e)

Você vai encontrar, 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 (e 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).

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

23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente e na instituição especializada.

- (a) (b) (c) (d) (e)

24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.

- (a) (b) (c) (d) (e)

25. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.

- (a) (b) (c) (d) (e)

26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.

- (a) (b) (c) (d) (e)

27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.

- (a) (b) (c) (d) (e)

28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.

- (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

- 16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
- 17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
- 18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
- 19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
- 20. 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)
- 21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.
 - (a) (b) (c) (d) (e)
- 22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
 - (a) (b) (c) (d) (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 (e). 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:

Local 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. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.
(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

8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Não é saudável a convivência de deficientes com os normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Os alunos deficientes não devem frequentar classe comum.
(a) (b) (c) (d) (e)
13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
(a) (b) (c) (d) (e)
14. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos deficientes e não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)