

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências em questão:

Relato de Pesquisa

Cristiane Regina Xavier Fonseca- Janes

Como citar: FONSECA-JANES, C. R. X. O Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências em questão: Relato de Pesquisa. *In:* BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagogia e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 153-180. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p153-180>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS EM QUESTÃO: RELATO DE PESQUISA¹

Cristiane Regina Xavier FONSECA-JANES

Este texto se refere a um fragmento das análises desenvolvidas na tese de doutorado *A formação dos estudantes de Pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. O objetivo geral desta tese foi o de analisar se os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP preparam os estudantes para as discussões e fundamentações da Educação Inclusiva, após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006. Para atingirmos este objetivo delineamos outros específicos, tais como: (1) descrever o processo da constituição dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP; (2) analisar os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos estudantes de Pedagogia da UNESP, sobre o conceito de Educação Inclusiva e Educação Especial; (3) analisar e comparar os resultados obtidos por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI sobre as atitudes sociais em relação à inclusão dos estudantes dos cursos de Pedagogia dos seis campi da UNESP; (4) 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; (5) analisar os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os coordenadores do conselho de curso da UNESP, em mandato durante

¹ Este texto é referente a um dos seis cursos de Pedagogia analisados na tese de doutorado intitulada “A Formação dos estudantes de Pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo” desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Concentração em Ensino na Educação Brasileira, na linha de Pesquisa Educação Especial no Brasil sob a orientação do Prof. Dr. Sadao Omote. O projeto de pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Processo nº 07/53237-1).

o período de reformulação do Curso de Pedagogia e (6) 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.

Como mencionamos inicialmente o fragmento no qual se reporta este trabalho se fez no universo da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília. Nesta unidade universitária participaram 112 estudantes, com a idade de 17 a 50 anos, com média de 21 e desvio padrão de 7,30.

Achamos por bem, para o entendimento das análises das quais chegamos, evidenciar ao leitor as concepções teóricas que as permearam. Assim, este texto está composto por introdução, resultados e discussão e considerações finais.

INTRODUÇÃO

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 (2003, p. 34) “[...] um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos”, 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 freqüentarem 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, S.; STAINBACK, W., 1999, p. 434).

Omote (2005), baseado em S. Stainback e W. 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, p. 299), 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”, 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; 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 (2004 a), 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. 5).

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 (1993), 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 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” (PETERSON, 2006, p. 3). 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 [...]” (PETERSON, 2006, p. 3-4) 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.

Gardou 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 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 (FONSECA-JANES, 2006, p. 191).

Segundo Peterson (2006, p.6), 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”.

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), 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, 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” (SANTANA, 2005, 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, p. 257) 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”, 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, p.35), 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”. 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 [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, 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, S.; STAINBACK, W., 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, p. 266) 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 [...]”, 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 (2006, p. 31) 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”.

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, p. 33), 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” ao invés de extinguir “um serviço público já existente”.

Para Omote (2000, p. 59), 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”.

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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Uma das premissas que norteia as concepções, as tendências pedagógicas e as abordagens de ensino não tradicionalistas na área educacional² 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 112 estudantes ingressos, em 2008, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC.

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

Unidade Universitária	Gênero		Trabalhador		Formação no magistério		Experiência Docente		Experiência com pessoa deficiente		Outra Graduação	
	F	M	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
FFC (n=112)	105 94%	07 6%	35 31%	77 69%	15 13%	97 87%	15 13%	97 87%	08 7%	104 93%	18 16%	94 84%

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados distribuídos na tabela 1, na coluna “gênero”, demonstram que 94% dos estudantes ingressos em 2008 no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências 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

² 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).

Bahia, de São Paulo e de Pernambuco, que eram destinadas exclusivamente ao gênero masculino. Tanuri (2000, p.66) 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”. 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” (TANURI, 2000, 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 FFC 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 112 participantes, 31% são trabalhadores, além de estudantes, exercendo as mais variadas ocupações. 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 FFC de 2008

Unidade Universitária	Ocupação relacionada com a escola ou docência em ambientes não escolares	Ocupação não relacionada com a escola	Sem especificação
FFC (n=35)	14	15	06

Fonte: Elaborada pela autora

Como podemos perceber, dos 35 participantes desta unidade de ensino, 14 estudantes trabalhadores exercem ocupações relacionadas com a escola ou com a docência em ambientes não escolares, 15 exercem ocupações que não estão relacionadas com a escola ou ao ato da docência e 6% 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 nem todos os estudantes desempenham ocupações vinculadas 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, depois de formados, 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 parecem direcionar o campo de atuação do pedagogo para a docência e a gestão. Libâneo (1998) apontava que se deveriam ampliar as áreas de atuação do pedagogo. Pensamos que a síntese dos 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 teríamos dados para questionar se o perfil traçado pelas diretrizes é o que de fato caracteriza o profissional a ser formado nos cursos de Pedagogia.

Dando continuidade às discussões sobre os dados distribuídos na tabela 1, na coluna “Formação no magistério”, é possível constatar que 13% dos estudantes ingressos em 2008 no curso, 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 13% 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 JÚNIOR, 2009; SILVA, 2008a, 2008b).

Verificamos, por meio dos dados distribuídos na tabela 1, na coluna “Experiência com pessoas deficientes”, que dos 112 participantes, apenas 7% 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). 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 desta unidade de ensino poderiam criar vivências entre estudantes e pessoas deficientes, desenvolvendo atividades direcionadas a evidenciar as potencialidades dessas pessoas com deficiência. Talvez, uma das possibilidades fossem os estágios supervisionados.

Ainda continuando nossas análises sobre o perfil dos 112 participantes desta unidade universitária, verificamos por meio dos dados que estão distribuídos na tabela 1, na coluna “Outra graduação”, que 16% dos participantes têm outra graduação. Essa procura de pessoas já formada em outras 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, 2007, 2008). Outra possibilidade pode ser a de virem a assumir cargos de gestão, como o de diretor e supervisor de ensino.

Os dados aqui apresentados, assim como sua discussão, demonstram o perfil do estudante de Pedagogia ingressante no ano de 2008. Pensamos que, os atributos demonstrados neste novo perfil possam servir de subsídios aos docentes deste curso para ao elaborarem seus planos de aula, seus projetos de pesquisa e seus projetos de extensão universitária possam envolver estes estudantes.

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 seis³ 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 síntese dos dados evidenciados na tabela 3 demonstra, 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 3 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI dos estudantes do curso de Pedagogia dos seis campi

Unidades Universitária	Varição (Mín. – 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

Fonte: Elaborada pela autora.

Legenda: FC – Faculdades de Ciências

FCL – Faculdade de Ciências e Letras

FCT – Faculdade de Ciências Tecnologia

FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências

IB – Instituto de Biociências

IBiLCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

³ Neste tópico achamos por bem incluímos as seis unidades para termos parâmetros de comparação.

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, sendo que a característica regional é um dos aspectos de cada campi 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.

Outra análise que podemos sugerir com os dados distribuídos na tabela 3 sobre os escores das atitudes sociais em relação à inclusão, é o fato de que esperávamos que os estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências e os estudantes da Faculdade de Ciências e Letras tivessem as atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão, uma vez que nessas unidades universitárias havia as antigas habilitações em Educação Especial, entretanto, isto não se procedeu. Se excluirmos, os participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, que apresentaram atitudes sociais menos favoráveis e, compararmos os outros cinco campi restantes, verificamos que os dois grupos que apresentam as atitudes sociais menos favoráveis em relação à inclusão são os grupos compostos pelos participantes da FFC e da FCL.

Por meio desta linha de raciocínio podemos sugerir aos docentes de tais unidades de ensino, que primam pela inclusão dos grupos minoritários, para propiciarem subsídios teóricos e práticos para que estes estudantes ampliem seus conhecimentos para a aceitação das diferenças.

RESULTADO E DISCUSSÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS DO CAMPUS DE MARÍLIA

O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências 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 ⁴.

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 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.

A nosso ver parece existir uma inconsistência nas distribuições das horas destinadas aos estágios supervisionados em relação às disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia desta unidade, uma vez que 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 e Ciências a Complementação em Educação Especial, entretanto esta não foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

Conforme apontamos anteriormente, a literatura especializada, na área das atitudes sociais, demonstra que o contato⁵ com pessoas deficientes, ou mesmo de qualquer outro grupo minoritário, pode gerar maior aceitação na convivência por seus pares não deficientes. Assim, o fato de 93% dos estudantes não terem contato com pessoas deficientes é um indicativo da necessidade de

⁴ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da página virtual da Faculdade e da Resolução da Unesp nº 17, de 29 de março de 2007.

⁵ Ver teoria da “Hipótese de Contato” em Psicologia Social.

uma possível intervenção nos estágios supervisionados. É sabido que muitos alunos com deficiência estão incluídos no sistema educacional brasileiro, e está é uma realidade que os egressos do curso terão de enfrentar.

Dando continuidade ao estudo do processo de formação dos estudantes de Pedagogia, no quadro 1, a seguir, apresentaremos a relação de disciplinas específicas direcionadas à Educação Inclusiva e as disciplinas direcionadas à Educação Especial nesta Faculdade.

Quadro 1 – Distribuição da carga horária e das disciplinas relacionadas a Educação Inclusiva e a Educação Especial no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília

Unidade Universitária	Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Inclusiva	Carga Horária	Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Especial	Carga Horária
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
			Currículo 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

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DOAEE – Disciplina Obrigatória de Aprofundamento em Educação Especial

DOFB – Disciplina Obrigatória de Formação Básica

Com a disposição das informações do quadro 1, constatamos que nesta unidade universitária a disciplina referente a Educação Inclusiva é denominada de “Fundamentos da Educação Inclusiva” e faz parte das disciplinas obrigatória de Formação Básica aos estudantes do curso e totaliza 75 horas. Pensamos que, tal disciplina poderá ser um dos elementos propiciadores de consistência teórica na formação de tais estudantes visando a mudança de atitudes sociais em relação à inclusão.

Faintanin, Costa e Ferraz (2009, p. 1548), 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 discente, ele poderá, por meio das “[...] experiências com seus alunos e da auto-reflexão crítica sobre sua ação pedagógica política [...]”, direcionar o seu trabalho docente para “atitudes de sensibilidade e acolhimento da diversidade de seus alunos”.

Dessa forma, nos parece que os cursos de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências 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 na introdução deste texto, 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 Educacionais. 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 se nesta unidade universitária garantiu-se aos estudantes de Pedagogia subsídios teóricos e práticos sobre o conhecimento da Educação Especial.

Verificamos, por meio das informações distribuídas no quadro 1, que 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, totalizando 195

horas e 5 disciplinas fazem parte do núcleo de Aprofundamento em Educação Especial, totalizando 300 horas.

Oliveira, 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” (OLIVEIRA, 2009b, p. 7, grifo da autora). Isso justifica o fato desta faculdade possuir 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. Assim, ao se pensar em uma educação de qualidade que ofereça o acesso, a permanência e aprendizagem aos variados grupos minoritários, incluindo as pessoas com deficiência, o curso de Pedagogia da FFC parece que irá oferecer essa formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva entendida como uma educação de qualidade a 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.

Ao analisarmos o perfil dos 112 estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências percebemos algumas peculiaridades, tais como: (1) 94% são do gênero feminino, (2) 69% não são trabalhadores, (3) 87% não possuem formação no magistério, (4) 87% não possuem experiência docente, (5) 93% não possuem experiência com deficientes e (6) 84% não possuem outra graduação.

Este perfil traçado dos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia em 2008 demonstra que ao longo do processo de formação destes, o curso deve propiciar elementos formativos para que vivenciem o ato de ensinar a todas as pessoas.

Nesse processo formativo, ainda, os estudantes de pedagogia necessitam vivenciar momentos de interação com pessoas deficientes, uma vez que a literatura sobre atitudes sociais demonstra a tendência de atitudes mais favoráveis em relação à inclusão por aqueles que conviveram com pessoas deficientes.

A nosso ver, o curso de Pedagogia da FFC apresenta em sua matriz curricular elementos constitutivos que poderão contribuir para a formação do Pedagogo com vistas à Educação Inclusiva, uma vez que oferece ao longo do processo formativo cinco disciplinas obrigatórias direcionadas a questão da inclusão escolar do aluno com deficiência, e cinco disciplinas voltadas a essa temática no núcleo de aprofundamento em Educação Especial.

Para finalizar este texto, como uma leitora de Platão e de Descartes, não poderia deixar de levantar alguns questionamentos para futuros trabalhos: “A inclusão de disciplinas direcionadas para a questão das deficiências são indicativos de que haverá mudanças ou a criação de atitudes sociais genuinamente favoráveis em relação à inclusão de todas as pessoas?” e “Existiria uma tendência à inclusão de tais disciplinas na matriz curricular da FFC devido a atuação política do Departamento de Educação Especial no processo de reestruturação curricular?”.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. *Capítulos de história colonial, 1500-1800*. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

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*, New York, 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*, London, 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*, London, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.

BAGLIERI, S.; KNOPE, J. H. Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 37, n. 6, p. 525-529, Nov./Dec. 2004.

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*, Reston, 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.

BISSOLI-SILVA, C. S. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Polêmicas do Nosso Tempo, 66).

BRASIL. *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, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 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: Papyrus, 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.

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.

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. 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. CD-ROM.

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, Anás, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a Educação Inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 6, p. 31-45, 2005. Disponível em: <http://www.rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/arquivo/Educacao06.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2010.

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. 2, 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.

HSIEN, M. L. Teacher attitudes towards preparation for inclusion: in support of a unified Teacher Preparation Program. *Journal of Education Research*, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 49-60, Ago. 2007. Disponível em: <http://www.edfac.unimel.edu.au/research/resources/student_res/pscript_past.html>. Acesso em: 13 maio 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Docência em Formação).

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino). p. 37-58.

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.

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: Ed. da UNESP, 2009a. p. 257-271.

_____. Educação especial: a formação do professor em debate. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2009, Marília. *Resumos...* Marília: Saepe, 2009b. p. 1-18.

_____. 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.

OMOTE, S. 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.

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

- _____. 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.
- OMOTE, S. (Org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004a. 211 p.
- OMOTE, S. et. al. *Participação de docentes na construção da educação inclusiva*. 2010. Mimeografado.
- 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*, [S.l.], 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, DF: SEEP, 2005. p. 43-48.
- PEREIRA JÚNIOR, 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.
- PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 3-12, 2006.
- 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.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 01-16, jan./abr. 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. (Polêmicas do Novo Tempo).
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda França Lopes, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, E. G. *O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. 2008a. 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...* São Carlos: UFSCar, 2008b, p. 1-10. CD ROM.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE14_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 28 maio 2010.

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.

WEREBE, M. J. G. A educação. In: HOLANDA, S. B. (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.